

MANUELA DIAS BAPTISTA

**L'ORALITÉ EN CLASSE DE FRANÇAIS À PRAIA – 1^{er} ET 2^e CYCLES DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

**TRABALHO CIENTÍFICO APRESENTADO NO ISE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
LICENCIATURA EM ESTUDOS FRANCESES, SOB ORIENTAÇÃO DO MESTRE JOSÉ
ARLINDO FERNANDES BARRETO**

CADRE RÉSERVÉ AU JURI :

Praia, le

Remerciements

Nous remercions tout d'abord NOTRE SEIGNEUR, pour nous avoir toujours donné la force de continuer.

Nous tenons à remercier tout particulièrement M. Barreto, notre directeur de recherche, pour sa disponibilité et ses conseils.

Nos remerciements s'adressent également au corps enseignant du Centre d'Etudes Françaises de l'ISE, spécialement à M. Mendes et M. Afonseca Martins dont les conseils et encouragements nous ont été très précieux.

Un grand merci à tous ceux qui directement ou indirectement ont contribué à l'élaboration de ce travail.

Enfin, un dernier merci à la Coopération Portugaise, dont l'appui financier nous a permis de faire cette formation.

Table des matières

Avant propos	6
Introduction	7

PREMIERE PARTIE – Encadrement théorique

CHAPITRE 1 – LA COMMUNICATION	9
1.1. La communication humaine	9
1.2. Qu'est-ce que la communication ?	11
1.2.1. L'interaction et la communication	14
1.2.1.1. L'approche interactionniste de la communication.....	15
1.2.1.2. L'interaction et la communication en didactique des langues	17
1.3. La communication dans la classe de langue étrangère	18
1.3.1. L'objectif premier – la compétence de communication	21
1.3.2. Les approches communicatives	23
1.4. La communication orale en classe de langue	26
1.4.1. L'approche de l'oral dans la méthodologie du français langue étrangère	28
CHAPITRE 2 – L'ORALITE	
2.1. Qu'est-ce que l'oralité ?	30
2.1.1. Qu'est-ce que la pratique de l'oralité ?	31

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE 3 - L'ORALITE EN CLASSE DE FRANÇAIS A PRAIA – 1 ^{er} ET 2 ^e CYCLES	34
3.1. Place et traitement de l'oralité en classe de français à Praia	36
3.2. La compétence orale : la compréhension et la production orales	39
3.2.1. La compréhension orale	39
3.2.2. La production orale	41
3.3. Les pratiques pédagogiques des enseignants	42
3.4. Les stratégies de communication des enseignants et des apprenants	46
3.5. Les interactions en classe de français	48
3.5.1. Les interactions verbales	49
3.5.1.1. La gestion des interactions et de la prise de parole	51
3.5.2. Les interactions non-verbales	52

3.6. La place de la phonétique en classe de français	54
3.6.1. La correction phonétique – le traitement de l'erreur	57
3.7. L'évaluation de l'oral en classe de français	58

TROISIEME PARTIE

CHAPITRE 4 – POUR UNE PRATIQUE EFFICACE DE L'ORALITE EN CLASSE : PERSPECTIVES ET PROPOSITIONS	62
4.1. Activités et techniques destinées à faciliter la compréhension orale	63
4.1.1. Les possibilités offertes par la radio	63
4.1.2. Les possibilités offertes par la télévision	63
4.1.3. L'exercice de répétition et la lecture expressive	64
4.2. Activités et techniques destinées à faciliter la production orale	64
4.2.1. Introduction de la conversation en classe de français	65
4.2.2. Les jeux interactifs	66
4.2.3. La pratique théâtrale	66
4.2.3.1. Le jeu de rôle	67
4.2.4. Jeux activités de créativité	67
Conclusion	69
Bibliographie	71
Annexes	73

Avant propos

Le postulat linguistique qui marqua les années 60, caractérise la langue comme un outil de communication ; la langue française, par exemple, est avant tout, «*un outil qui permet aux gens de langue française d'entrer en contact les uns avec les autres*» (Martinet, 1960)¹.

Au Cap Vert on valorise l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, surtout l'anglais et le français, pour proportionner à l'apprenant une ouverture culturelle vers le monde et lui fournir des bases pour une formation professionnelle future, notamment dans le Tourisme². Pour que l'on réussisse ces grands objectifs, il faut que l'on enseigne la langue française comme instrument de communication, afin qu'en sortant du lycée, les apprenants capverdiens puissent être capables de s'exprimer en français, que se soit à l'oral ou à l'écrit.

Pour ce qui nous concerne – sans négliger le rôle de l'écrit – nous envisageons à travers l'élaboration de ce mémoire l'étude de l'oralité en classe de français au premier et au deuxième cycles de l'enseignement secondaire à Praia.

Pour se faire, tout d'abord, un long travail de recherche bibliographique a été fait. Par la suite, nous avons fait des recherches sur le terrain, qui ont consisté à : a) l'application d'une enquête auprès d'un échantillon de 293 apprenants de 5 lycées et écoles secondaires de Praia ; b) l'application d'une interview à un total de 15 enseignants du 1^{er} et du 2^e cycles (3 de Palmarejo, 2 de Cesaltina Ramos et 2 de Pedro Gomes, 3 de Cônego Jacinto et 3 de Domingos Ramos et 1 du lycée Manuel Lopes) ; c) des observations de 14 séquences didactiques, dont, 4 en 7^e, 4 en 9^e, 3 en 8^e et 3 en 10^e. Cette démarche nous a permis de confronter les données théoriques avec les informations recueillies et les constatations sur terrain, à travers les observations de classes que nous avons faites.

Au long de ce travail nous avons rencontré quelques difficultés, notamment en ce qui concerne l'articulation des informations recueillies sur terrain. Lors du travail d'interview auprès des enseignants, nous avons été confrontée au problème de leur disponibilité. Pour certains, nous avons été obligé de laisser le questionnaire pour une réponse écrite et nous n'avons jamais eu une réponse.

¹C. Bachmann, J. Lindenfeld, J. Simonin, *Langage et communications sociales*, Didier, Paris, 1991, p.20

² Plano de Estudos para o Ensino Secundário, Ministério da Educação, Ciência e Cultura, 1996, pp. 8-31

INTRODUCTION

Selon Lhote « *quand on apprend à parler une langue étrangère, c'est pour tenter de partager des expériences analogues à celles dont on a l'habitude dans sa première langue ; c'est aussi chercher à partager des plaisirs conversationnels en s'adressant à quelqu'un d'une autre culture...* »³.

Parmi d'autres objectifs, l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère au Cap Vert est de fournir aux apprenants une compétence minimale en français (compréhension et production orale, compréhension et production écrite), en envisageant qu'à la fin ils puissent parler de leurs entourages. Nous pensons que si l'on veut que les apprenants se servent du français pour communiquer, à travers un usage utile, l'acquisition de la compétence orale se figure comme étant fondamentale.

A travers ce travail, dont le titre est L'ORALITE EN CLASSE DE FRANÇAIS À PRAIA – 1^{er} ET 2^e CYCLES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, nous nous proposons de rendre compte surtout de la place et du traitement que l'on confère à la pratique de l'oralité en classe de français, dans les deux premiers cycles du secondaire.

Plusieurs sont les raisons qui nous ont amené à nous intéresser à ce domaine. Parmi celles-ci, nous retenons l'importance capitale de la pratique quotidienne d'une langue, lorsque l'on veut acquérir une compétence communicative ou améliorer la qualité de l'expression orale. Notre préoccupation concerne notamment la compétence orale de nos apprenants à l'issue du système scolaire, car lorsque qu'un apprenant a une moyenne de 18 en français, cela ne correspond qu'à une partie infime (grammaire et écrit) de sa compétence communicative de cette langue. Cela signifie que même si l'oral est favorisé, on évalue plutôt l'écrit.

Même si depuis une vingtaine d'années, s'est répandu le paradigme que «c'est en parlant que l'on apprend à bien parler» et dans des situations diversifiées, nous pensons que les apprenants écrivent plus qu'ils ne parlent. Mais, comment acquérir l'expression orale d'une langue si on ne la pratique pas ?

³ Elisabeth Lhote, *Pour une didactologie de l'oralité*, Revue de didactologie des langues-cultures 2001/3-4, n°123, sur <http://www.cairn.info/revue-ela-2001>, le 5 mars 2008

Nous sommes convaincue que les apprenants capverdiens ne sont même pas suffisamment exercés au maniement oral de leur langue seconde – le portugais, qui est à l'heure actuelle la seule langue officielle d'enseignement – une des langues d'appui pour l'apprentissage du français. Tout mène à croire qu'il y a donc, un besoin d'entraîner davantage nos apprenants à l'expression orale, car il ne suffit pas de faire entendre une langue pour qu'on la parle. Ainsi, il faudra accorder une place plus importante à la pratique de l'oralité en classe, et cela passe par la définition d'une pédagogie de l'oral.

Nous estimons que cela doit se faire dès le début du processus d'enseignement/apprentissage, à savoir, depuis la 7^e année, puisque c'est à ce niveau que les apprenants vont acquérir les bases de la langue et en prennent le goût. Dans ce sens, notre thèse repose sur l'idée qu'en imprimant une nouvelle dynamique à la pédagogie de l'oral, on permettra de déclencher la prise de parole même chez les apprenants qui ont peur de parler. Cela, par le biais de la création de situations qui leur permettent un entraînement aussi bien utile que stimulant. Dans ce cadre, le rôle de l'enseignant est d'être l'animateur, dans un environnement de détente qui favorise l'interaction.

Ce mémoire porte sur deux volets : 1) une réflexion analytique et critique sur le travail réalisé par l'enseignant concernant l'oralité en classe de français ; 2) le rôle des apprenants en classe, c'est-à-dire, une réflexion sur leur engagement dans la prise de parole et l'interactivité en classe. Ici, les mises au point nous permettront de faire une analyse critique de la dynamique interactive de la situation d'enseignement/apprentissage.

Ce travail se structure en trois grandes parties. Dans la première partie, nous donnons les bases théoriques sur la communication et l'oralité en classe, sans avoir la prétention de présenter une théorie, car, ce sont des questions très vastes et en même temps complexes. Ensuite, nous présenterons dans la deuxième partie l'analyse des résultants de recherches faites sur le terrain, à savoir, l'analyse de la place et du traitement que l'on accorde à l'oralité en classe de français à Praia, premier et deuxième cycles. Enfin, dans la troisième partie, il s'agit pour nous de proposer des orientations qui permettront, nous l'espérons, d'améliorer le travail de l'oral en classe, des activités et tâches qui peuvent constituer des sources de motivation et donc, des déclencheurs de parole.

PREMIERE PARTIE

Chapitre 1 – La communication

1.1. La communication humaine

La communication est un processus fondamental au maintien de la vie sociale...⁴

Cette affirmation faite par Dell Hymes, nous oblige à reconnaître que la communication est un processus indispensable à la survivance de l'être humain, au moins de celui qui choisi de vivre en harmonie avec la société d'appartenance. Mais il ne faut pas nécessairement d'être un grand spécialiste pour voir qu'il est presque impossible de ne pas vivre en société et donc presque impossible de ne pas se communiquer.

Depuis le plus bas âge, en tant que nouveau-né, l'être humain manifeste la nécessité de communiquer, ne serait-ce qu'en pleurant. Tout en tenant en compte l'affirmation, nous dirions que la communication est le pilier ou, tout au moins, l'un des piliers du maintien d'une vie en société. Autrement dit, c'est l'ouverture vers l'autre, donc, l'aptitude pour le dialogue et la maîtrise de la situation de communication à laquelle il se trouve confronté qui permet la socialisation de l'individu.

La langue est avant tout un code oral dont la principale fonction est de permettre la communication entre les membres d'une communauté. Dès sa naissance, en faisant partie d'une communauté linguistique, l'enfant acquière simultanément les règles de grammaire et les règles culturelles propres à la langue de la société dans laquelle il vit.

⁴ Dell Hymes, *Vers la compétence de communication*, Didier, Paris, 1991, p. 82

A cet égard, Hymes remarque que « *l'enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, ou de quelle manière.* »⁵

Moirand nous invite, à ce propos, à voir les réflexions des parents et des éducateurs : « on ne dit pas ça à sa grand-mère » ; « alors, qu'est-ce qu'on dit au monsieur ? » ; « c'est impoli » etc., pour bien illustrer la simultanéité de l'appropriation des règles d'emploi et celles du système, lors de l'acquisition d'une première langue par l'enfant.

En outre, comme le précise Hymes, « *...les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi.* »⁶ Effectivement, il est à noter que posséder une bonne compétence grammaticale dans une langue donnée ne suffit pas pour entretenir une communication. Il faut aussi partager les mêmes codes de conversation, car même si les mots passent, le contenu ne passe pas. Comme Hymes le dit, *il y a des règles d'utilisation sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles*⁷. Cela nous amène à souligner l'importance des facteurs socio-culturels dans l'apprentissage d'une langue.

Selon les situations de communication, l'usage qu'un locuteur fait de la langue peut varier. Outre cela, dans la mesure où chacun a sa façon de prendre partie dans une communication, de s'adresser à son interlocuteur, l'acte de communication reflète non pas seulement le statut social, l'âge, le sexe et le milieu social d'appartenance de la personne, mais aussi sa personnalité.

Dominique Wolton signale que la communication est, par sa nature, de *dimension anthropologique*, dans la mesure où s'exprimer, parler avec quelqu'un et partager quelque chose avec les autres fait partie de la définition de l'être humain. Nous estimons que, si l'on veut mener une vie en collectivité il faut que l'on s'ouvre à la communication, il faut que l'on échange. En somme, il n'y a pas de société sans communication. Et comme il n'y a pas de

⁵ *Id. Ibid.* p. 74

⁶ *Id. Ibid.* p. 47

⁷ *Id. Ibid.* p. 75

société sans culture, dans ce sens, la communication est toujours liée à un modèle culturel, et les règles de communication varient selon les sociétés.

Il faut remarquer qu'au long du temps, avec l'évolution des civilisations, dans chaque société, il a eu la prédominance d'une manière de se communiquer. Ainsi, par exemple, si dans les sociétés nomades de chasseurs et de collecteurs prédominaient l'oral et des graphismes, nous sommes à présent dans une société où prédominent les technologies d'information et de communication, qui font entrer l'humanité dans l'ère de la communication interculturelle et universelle. Donc, nous pouvons constater après d'autres, que les différentes façons de s'exprimer sont corrélées aux types de relations sociales qui prédominent à chaque époque. En réalité, comme le signale l'auteur, la façon de se communiquer reflète l'histoire d'une culture ou d'une société.

1.2. Qu'est-ce que la communication ?

Tel qu'il y a eu une évolution des façons de se communiquer, il y a eu également une évolution des conceptions de la communication. A la suite de plusieurs recherches, et en se référant notamment au *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, on peut constater que la notion de communication n'est pas à l'origine une notion scientifique, mais un terme qui appartient au vocabulaire usuel pour désigner une fonction à première vue des langues : les langues sont des instruments de communication.⁸

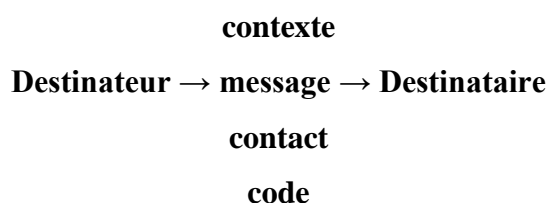
Il s'agit bien d'un concept polysémique, chacune des sciences dont l'objet d'étude a un rapport avec la communication (sciences du langage, sémiologie, anthropologie, prosodie, didactique des langues etc.) essaye de la définir selon leurs objets d'étude. Mais, bien évidemment, notre but n'est pas ici de faire un inventaire des différentes définitions de la notion de communication.

C'est le linguiste russe R. Jakobson, qui dans les années 60 a été le premier à mieux théoriser la notion de communication. En se référant à la théorie mathématique de la communication de Shannon (1949), il crée son modèle de la communication qui sert de référence à nombre d'études linguistique dans ce domaine. Cependant, son modèle se situe lui aussi, dans l'optique structuraliste.

⁸ *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, (dir.) Jean-Pierre Cuq, CLE International, Paris, 2003, p. 47

D'ailleurs, comme l'affirme Gisèle Gschwind-Holtzer, ce qui différencie les deux modèles, c'est le fait que Jakobson y introduit la notion de « contexte » ou « référent » auquel tout message renvoie pour être opérant et élargit la notion de « canal », qu'il dénomme « contact », qui est à la fois canal physique et connexion psychologique entre les participants.⁹ D'après Jakobson, le processus communicationnel est une relation bidirectionnelle entre protagonistes ou interlocuteurs, et englobe des axes intimement interliés.

Modèle de communication de Jakobson¹⁰



Dans une lecture brève de ce schéma, nous disons qu'en s'agissant d'une relation bidirectionnelle, pendant une communication le destinataire et le destinataire échangent à tour de rôle des messages ; pour qu'ils maintiennent la communication, il faut aussi bien garder le contact que partager le même code. En outre, ils parlent dans un contexte particulier, dans un endroit et à un moment donné.

La notion de communication diffusée par les sciences du langage dominante dans et jusqu'aux années 60 a été critiquée car, même si chez Jakobson le message se réfère au contexte, certains critiques l'ont jugée « peu dialectique ou dynamique ». Ces critiques proviennent notamment du groupe de chercheurs américains de l'Ecole de Palo Alto (1960).¹¹

L'essentiel de leur théorie réside dans le fait que la communication soit une espèce de matrice sociale (*Social Matrix*) où se reflètent toutes les activités humaines. La communication, en tant que processus social intégrant, a été comparée à un orchestre symphonique, où chaque musicien est continuellement émetteur et récepteur des messages artistiques ; chaque signe

⁹ cf. Gisèle Gschwind-Holtzer, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Hatier, Paris, 1981, p. 10

¹⁰ *Dicionário das ciências da comunicação*, Porto Editora, Lda., Porto, 2000, p. 157

¹¹ Il s'agit d'un groupe interdisciplinaire de chercheurs américains, connu par l'Ecole ou « collège invisible » de Palo Alto, dont les dirigeants sont les anthropologues Gregory Bateson, Edward T. Hall et Paul Watzlawick. D'après les auteurs de la théorie des Axiomes de la communication, la communication est un comportement social soumis à des rites et à des contraintes.

est, au même temps, un stimulus, une réaction et un renforcement pour d'autres stimulus. Les auteurs de la théorie des Axiomes de la communication ont critiqué les modèles de communication proposés auparavant, d'être linéaires (émetteur, récepteur, code et canal) et trop statiques pour l'application dans les sciences sociales et humaines.

Si dans le domaine des sciences sociales, on a critiqué les modèles de communication des années 60 d'être linéaires, dans le domaine de la didactique des langues, Sophie Moirand (1982), critique la vision de la notion diffusée par les linguistes dans les années 60, « *d'être mécaniste et d'ignorer la dimension sociologique du langage* »¹².

Cependant, cette didacticienne note que même si les linguistiques dominantes négligeaient le rôle de l'extralinguistique dans l'enseignement des langues, les spécialistes de l'enseignement des langues ont bien senti le lien unissant les notions de communication et situation.

Ainsi, *apprendre à parler en situation* est l'un des fondements du renouvellement méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues, amorcé par les approches audio-visuelles autour des années 60 (cf. Moirand, *op. cit.* p.10). Donc, c'est le début de la prise en compte du rôle des facteurs socioculturels et psychologiques dans l'enseignement/apprentissage de la communication, et d'une langue, puisque, comme Moirand, nous estimons qu'enseigner/apprendre une langue c'est enseigner/apprendre à communiquer dans celle-ci, d'où la prise en compte des facteurs socioculturels.

Dans son œuvre *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Moirand propose une définition de communication dans son acception la plus courante en didactique des langues : il s'agit d'un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages.¹³ Cette définition nous inspire la réflexion suivante : du fait que, lorsque c'est seulement l'un des interlocuteurs qui parle et l'autre écoute, il n'y a pas, à notre avis, véritablement de communication en tant qu'interaction, faut-il alors garder, dans ce contexte l'expression *exclusivement* ? Nous pensons qu'une interaction suppose une alternance dans les tours de parole, autrement dit, un va-et-vient d'action et de réaction, un échange d'idées entre au moins deux interlocuteurs.

¹² Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982, p. 9

¹³ *Id. Ibid.* pp. 9-10

A cet égard, dans son livre *Pensar a comunicação*, Dominique Wolton signale que lorsque c'est seulement l'un des interlocuteurs qui parle et l'autre écoute, il s'agit bien de l'expression, qui est parfaitement compatible aux monologues (traduction libre).

C'est dans ce sens que, généralement, dans la société actuelle, communication devient parfois synonyme d'expression, car chacun de nous cherche dans la majorité des situations, moins l'échange, que la possibilité de parler. Plus souvent, on revendique le droit à la communication mais l'on veut moins écouter l'autre que profiter de l'occasion présentée pour s'exprimer. Ce qui nous amène à conclure que, concernant la communication, tout le monde n'a pas la même compréhension et par conséquent n'a pas les mêmes attentes.

Il est vrai que le concept de communication est polysémique, un sujet vaste et complexe. Cependant, la communication est omniprésente dans la société contemporaine dominée par l'ouverture et par les échanges permanents. Enfin, quoiqu'il n'y ait pas de communication sans malentendus, sans ambiguïtés et erreurs d'interprétation, il est impossible de ne pas être en interaction aujourd'hui. La relation entre l'interaction et la communication étant le sujet qui va nous occuper dans le point suivant.

1.2.1. L'interaction et la communication

Dominique Wolton, fait la distinction entre trois niveaux de communication¹⁴ : a) la *communication directe*, lorsqu'il y a un contact direct entre les interlocuteurs ; b) la *communication technique*, l'ensemble des techniques qui dans un siècle a brisé les conditions ancestrales de la communication directe pour la remplacer par le royaume de la communication à distance ; c) la *communication fonctionnelle*, une nécessité sociale fonctionnelle pour les économies interdépendantes. (traduction libre)

L'auteur fait remarquer qu'il y a un point commun entre ces 3 niveaux de la communication, *directe*, *technique* et *fonctionnelle* : l'interaction. Comme le dit celui-ci, c'est bien l'interaction, qui définit la communication, car pour lui, l'idéal de la communication consiste à échanger, partager et se comprendre mutuellement. Outre cela, l'auteur rajoute que, les techniques ont beau fait d'améliorer la communication médiatisée en brisant le temps et l'espace, ils n'ont pas réussi à résoudre les problèmes de la communication humaine.

¹⁴ Dominique Wolton, *Pensar a comunicação*, DIFEL – Difusão Editorial, S.A., Viseu, 1999, pp. 15-16

A ce propos, il faut noter que malgré les techniques, qui rendent si facile la communication à distance, elles n'effacent pas les difficultés créées par l'interaction en face-à-face.

D'ailleurs, des études de l'anthropologie de la communication non-verbale ont démontré des multiples stratégies dont les individus font recours pour ne pas être directement en contact avec les autres. Considérons un exemple qui nous est fourni par Jean Mouchon (1982)¹⁵, qui montre qu'à Paris, il est difficile d'être plus près les uns des autres que dans le métro aux heures de pointe ou dans les files d'attente chez le boulanger, et pourtant, le mutisme, les regards dans le vague et l'air absent y règnent. Nous pensons que d'une manière générale, ces phénomènes illustrent le déficit de communication observé dans la société actuelle, non parce qu'il n'y a pas de moyens, mais parce que justement, les technologies, ajoutées au stress du jour au jour ont pillés la vraie dimension humaine de la communication.

Si selon D. Wolton, ce qui distingue la communication est l'interaction et que l'idéal de la communication consiste dans l'échange et dans la compréhension réciproque, il écrit lui-même, que les interactions dans la communication fonctionnelle ne sont pas des synonymes d'«intercompréhension». Il signale de plus que la communication fonctionnelle se rattache plutôt à l'idée de transmission et de diffusion.

A notre avis, il faut bien faire la distinction entre *communiquer avec quelqu'un* et *communiquer quelque chose à quelqu'un*. Nous estimons que communiquer ce n'est pas seulement transmettre des informations, elle exige au moins, à notre avis, une réaction de la part de notre interlocuteur.

D'où nous pouvons constater, que la communication est une forme d'interaction qui implique la participation de l'autre.

1.2.1.1. L'approche interactionniste de la communication

Dans la conception «traditionnelle» de la communication l'émission commande unilatéralement la réception, le message circule entre un émetteur «actif» et un récepteur «passif». Dans une conception interactive de la communication, au contraire, il y a une relation de détermination mutuelle entre la réception et l'émission : la réception est évidemment commandée par l'émission, mais aussi, l'émission est commandée par la réception, ou ce

¹⁵ Jean Mouchon, in *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Hatier, Paris, 1982, p. 82

qu'en suppose au moins l'émetteur. Donc, le récepteur doit au même titre que l'émetteur, être considéré comme actif.¹⁶ Nous pouvons dire ainsi que, ce qui démontre cette interactivité entre les interlocuteurs c'est le fait qu'aussi bien l'émetteur que le récepteur émettent et reçoivent à tout instant du déroulement de l'interaction des signes verbaux et non-verbaux (dans le cas du face-à-face), dans le but de rechercher une compréhension mutuelle.

D'ailleurs, C. Kerbrat-Orecchioni signale que d'après l'approche interactionniste, le sens d'un énoncé est le produit d'un «travail collaboratif », qui est construit en commun par les différentes parties en présence. L'interaction, selon l'auteur, pouvant alors être définie comme *«le lieu d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir ou échouer (c'est le malentendu).»*¹⁷ Nous retrouvons chez Henri Besse et Claire Kramsch, la même idée de négociation, de recherche d'une construction de discours en collaboration par les interlocuteurs lors d'une interaction, mais appliquée dans le domaine de la communication en didactique des langues.

*«Tout discours est une construction collective»*¹⁸ d'après Shegloff, 1982, cité par Kerbrat-Orecchioni. Voilà le principe fondamental de l'approche interactionnelle qui est un genre de situation de communication fréquente dans les classes. Parler d'interaction, revient donc à repérer l'ensemble d'influences qui exercent les interlocuteurs les uns sur les autres et à repérer les engagements des uns et des autres dans les échanges.

Bien entendu, s'agissant d'une classe de langue étrangère, il est naturel que le sens dans la langue cible soit construit par l'enseignant et ses apprenants, dans une démarche de négociation et de recherche d'une compréhension partagée. Là, c'est dire le rôle et l'importance des interactions dans l'apprentissage d'une langue dans un contexte didactique. L'un des objectifs de ce travail, étant de vérifier par le biais de l'analyse des interactions, jusqu'à quel point les enseignants et les apprenants construisent ensemble, le sens dans la langue française.

¹⁶ cf. Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, Armand Colin/Masson, Paris, 1998, pp. 25-29

¹⁷ *Id. Ibid.* p. 28

¹⁸ Catherine Kerbrat-Orecchioni, *op. cit.* p. 13

1.2.1.2. L'interaction et la communication en didactique des langues

Longtemps attachée à une linguistique dominante plutôt structurale, la didactique des langues étrangères a su s'ouvrir à d'autres domaines théoriques, qui d'une manière ou d'autre, se rapportent à la notion de communication (la sociolinguistique, la pragmatique...). Aujourd'hui, l'analyse des phénomènes d'interaction et de communication en classe de langue est le sujet d'études de plus en plus nombreuses en didactique des langues.

Pour ce qui est de l'interaction, les apports les plus récents dans le domaine du français langue étrangère concernent la notion d'apprentissage coopératif dans lequel l'interaction est à la fois la fin (acquérir une compétence de communication réelle) et le moyen d'y parvenir. Ce qui veut dire que c'est sur l'interaction qu'en même temps se construit et s'apprend la langue étrangère dans la salle de classe.

Dans le sens où tout apprentissage est un processus d'interaction entre les membres d'un groupe, il faut que l'apprenant soit conscient que son apprentissage dans la classe se fera toujours par son engagement dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Compte tenu de ce point de vue, si l'on veut améliorer l'apprentissage il faut améliorer la pratique des interactions orales favorisant la construction des savoirs. De ce fait, il faut donc accorder, à notre avis, la priorité aux échanges oraux dans l'enseignement/apprentissage de n'importe quelle langue étrangère.

Comme l'écrit Henri Besse, lors d'une interaction, les interlocuteurs cherchent une compréhension partagée, qui implique toujours une négociation, dont le succès dépend plus de l'interrelation dans laquelle elle s'inscrit que de ce qui est négocié. Ainsi, comme il le précise, pour donner un ordre, il ne suffit pas d'employer l'impératif (comme le laissait croire la grammaire traditionnelle) et des éléments non-verbaux tels l'intonation et des gestes ; *«il faut d'abord que mon partenaire accepte le rôle que je me confère en lui donnant un ordre, ou qu'il reconnaisse le statut (social ou autre) qui me permet de lui donner. Il faut aussi que les circonstances rendent cet ordre possible, qu'il ait la possibilité de l'exécuter et qu'il consente...»*¹⁹ D'où la nécessité de tenir en compte les facteurs psychologiques, sociolinguistiques et culturels qui conditionnent toute interaction et interrelation, en l'occurrence, dans la salle de classe, entre les différents intervenants.

¹⁹ Henri Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Paris, s.d. p. 141

Par ailleurs, il faudra ne pas perdre de vue l'importance de l'affectif et du cognitif dans la réussite d'une interaction. Comme le fait bien remarquer Kramsch, «*la réalité de la classe de langue est formée de tout le réseau de relations sociales et personnelles qu'enseignants et apprenants y apportent et y mettent en oeuvre.* »²⁰

Cependant, ce n'est qu'à partir des années 70, avec le développement de la méthode SGAV²¹, que l'on commence à tenir en compte de la situation en tant que constituant d'une théorie méthodologique, un résultat direct du postulat linguistique définissant la langue comme un instrument de communication ; la situation étant structurée en une composante externe (cadre spatio-temporel de la communication) et une composante interne (état affectif et intention communicative du locuteur).

Dans la didactique des langues, la notion d'interaction s'inscrit dans le domaine de l'ethnographie de la communication²² et s'appui, donc, sur des recherches essentiellement anglo-saxonnes. Cette notion remplace celles d'*acte de communication* (longtemps une notion principale dans la méthode SGAV), et celle d'*acte de langage*, cette dernière appliquée à l'enseignement/apprentissage des langues, sous les noms d'*acte de parole* ou de *fonctions*.

Elle vise à réinsérer la langue dans son contexte d'emploi, et ce qu'elle rajoute à ces deux premières notions, c'est d'abord, selon Henri Besse, un certain dynamisme interne. Ce qui veut dire que cette notion vient donc, enrichir, l'approche méthodologique dans la didactique des langues. Ainsi, telle que pour Lhote, nous pensons que l'interaction se présente comme étant un enjeu pour l'apprentissage.

Nous allons, à continuation, aborder l'évolution de la communication en classe de langue étrangère.

1.3. La communication dans la classe de langue étrangère

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, *l'insistance sur la communication n'est pas nouvelle : elle caractérisait déjà l'argumentaire de la méthode audiovisuelle et,*

²⁰ Claire Kramsch, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier, Paris, 1994, p. 35

²¹ Méthode structuro-globale audio-visuelle (1960)

²² Ethnographie de la communication – il s'agit de l'un des domaines de recherche de la sociolinguistique issu de la tradition anthropologique, fondé en 1962 par, notamment, Dell Hymes et John Gumperz, dont l'objectif est de décrire l'utilisation du langage dans la vie sociale, et plus précisément, de dégager l'ensemble des normes qui sous-tendent le fonctionnement des interactions dans une société donnée.

*sous d'autres formes et désignations, celui de la méthodologie directe.*²³ La méthode directe (du début du 20^e siècle aux années 60) est une véritable révolution dans la didactique des langues étrangères, puisque la langue est pour la première fois considérée en tant que moyen de communication et la langue enseignée est la langue orale et non pas la langue écrite.

Si aujourd'hui, on privilégie les méthodes axées sur la communication, l'entraînement à celle-ci a longtemps été repoussé, en faveur de l'exercice des structures morpho-syntaxiques de la langue écrite.

*Question du professeur → Réponse de l'élève → Réaction du professeur*²⁴

A travers les analyses de la communication en classe, on a pu dégager lors des échanges ce schéma canonique, peu comparable à la communication quotidienne (Moirand 1982). Moirand rajoute que même si l'on a cru d'abord que ce schéma était spécifique de l'enseignement traditionnel ou de la méthode directe, il subsiste encore dans les cours audiovisuels. Comme on peut voir, la communication pédagogique traditionnelle exclut la communication entre les apprenants.

Là, nous pouvons demander : Est-ce que ce schéma est encore opératoire dans les pratiques pédagogiques des enseignants de langue étrangère ?

Contrairement à la méthodologie traditionnelle (du 16^e au début du 20^e siècle) où il n'y a pas de véritable communication puisque l'apprenant est passif et considéré un réceptacle d'informations, devant un enseignant qui domine la prise de parole et prend toujours l'initiative des interactions, dans la pédagogie moderne l'idée centrale est la communication. En outre, la pédagogie moderne – qui se base sur les méthodologies dites actives et communicatives – se centre sur les besoins spécifiques de l'apprenant, en privilégiant son autonomie. Dans la classe, la construction du sens en langue étrangère se fait en «coopération», le rôle de l'enseignant étant de guider et d'orienter cette construction du sens, et la restructuration du savoir.

²³ *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, (dir.) Jean-Pierre Cuq, CLE International, Paris, 2003, p. 46

²⁴ Sophie Moirand, *op. cit.*, p. 37

Grâce au développement technique, de nouveaux matériels didactiques vont intervenir dans la détermination des formes de communication en classe de langue étrangère (filmes fixes, magnétophone, télévision, laboratoire de langues, TIC, etc.). La centration sur les besoins de l'apprenant et le changement du rôle de l'enseignant – qui n'est plus celui qui «commande», mais celui qui guide la classe – engendre une évolution de l'organisation spatiale de la classe de langue, qui obéit à une nouvelle logique de la communication qui s'ouvre dans tous les sens.

De plus, on passe à proposer largement d'enregistrements de textes divers et de documents authentiques, qui permettront d'exposer les apprenants à la langue cible. L'exposition à la langue étant, d'après Moirand, un processus de base sur lequel repose l'apprentissage d'une langue, puisque c'est elle qui permet d'intégrer certains éléments de cette langue et certaines données sur son fonctionnement (cf. Moirand *op. cit.* p. 59).

Dans un cours de langue qui se produit en milieu exolingue, comme l'est le cas du Cap Vert, cette exposition à la langue est constituée par l'ensemble des documents utilisés, le discours de l'enseignant et celui des autres apprenants. D'où l'importance du choix des échantillons de langue apportés en cours. Dans ce sens, aussi bien le discours de l'enseignant que celui des autres apprenants jouent également un rôle l'important dans cette exposition.

Néanmoins, Moirand soutient que l'utilisation du document authentique en cours, ne change en rien les pratiques pédagogiques de l'enseignant et ne veut pas forcément dire que cela aboutira à une situation de communication authentique. Si l'enseignant continue de poser des questions juste pour faire parler l'apprenant, pour assurer qu'il a compris ou qu'il sait dire en langue étrangère ce qu'il savait déjà dire en langue maternelle, il est en train de contrôler la simple compétence linguistique de celui-ci.

Dans cette perspective, selon Moirand, l'enseignant croit pratiquer la communication parce que le document est authentique alors qu'il ne fait que proposer des activités de repérage et de prise de conscience aux apprenants, afin de développer leur compréhension.

Tel que Galisson, nous estimons que la didactique des langues étrangères, étant davantage concernée par la communication que n'importe quelle autre discipline scolaire, elle a tout intérêt à se préoccuper davantage avec les problèmes de la communication et d'échange en classe de langue, dans la mesure où l'objectif qu'elle vise est précisément la compétence à communiquer et à échanger.

1.3.1. L'objectif premier – la compétence de communication

L'enseignement des langues étrangères a été constamment marqué par un renouvellement méthodologique, et d'une méthode à une autre, les objectifs ont changé. Cependant, même si l'on admet généralement aujourd'hui, que l'objectif suprême de l'enseignement est de rendre l'apprenant capable de communiquer en langue étrangère, cette notion connaît des usages divers entre les didacticiens. Si pour certains auteurs elle implique la compétence linguistique comme élément essentiel, pour d'autres les deux domaines de la compétence (le linguistique et le communicatif) sont complémentaires.

Tandis que dans les méthodes traditionnelles, l'objectif principal de l'apprentissage de la langue cible était formulé en termes de compétence linguistique – l'accent mis sur un savoir construit et non sur le savoir-faire – dans la méthodologies communicatives l'objectif principal est de développer chez les apprenants une véritable compétence communicative dans celle-ci.

Dès les années 60 la didactique envisageait d'enseigner aux apprenants à communiquer en langue étrangère. Cependant, il a fallu attendre qu'elle se libère de la linguistique dominante, que le behaviorisme soit mis en question et que les enseignants soient déçus par l'inefficacité des capacités de communication de leurs élèves, en fin de parcours d'apprentissage, dès qu'ils quittaient la salle de classe audio-visuelle. (Moirand, *op. cit.* pp. 14-15).

Pour mieux se faire, la Didactique des Langues a emprunté aux sociolinguistes nord-américains qui dès les années 60 ont vu dans le langage une pratique sociale la notion de *compétence de communication*, dont l'origine est généralement attribuée au linguiste anthropologue Dell Hymes.

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, définit la compétence de communication, comme étant,

« (...) la capacité d'un locuteur à produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, à adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui les conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.»²⁵

²⁵ *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, (dir.) Jean-Pierre Cuq, CLE International, Paris, 2003, p. 48

Une capacité qui reposerait, selon Moirand, *«non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales) mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser)»*²⁶.

A cet égard, Galisson affirme que ce qui rend confuse et incohérent l'expression des apprenants, c'est l'apprentissage systématique des formes verbales et coupées de la réalité de communication. Nous pouvons donc noter que l'apprentissage de la langue cible ne doit pas se limiter à une maîtrise de la grammaire de celle-ci, et qu'il ne suffit pas d'avoir un bon vocabulaire, connaître les règles de la grammaire pour pouvoir réussir une communication dans une langue donnée. Comme le dit Kerbrat, dans la mesure où toutes les sociétés ne disposent pas exactement de la même panoplie de genres interactionnels, il faut connaître les règles qui organisent les échanges communicatifs (verbaux et/ou non verbaux), il faut savoir adapter son discours au contexte, selon le lieu où l'on parle et les personnes auxquels l'on s'adresse.

C'est dans ce sens que nous pensons, telle que Moirand, que ceux qui envisagent que l'on peut traiter séparément la compétence linguistique et communicative, ils se trompent, car la structure et le fonctionnement d'une langue est indissociable de son milieu socioculturel.

L'auteur fait remarquer que, lorsque les règles d'emploi ne sont pas enseignées aux apprenants, il opère, semble-t-il, un simple transfert en langue étrangère des compétences non-linguistiques acquises en langue maternelle. D'ailleurs, d'après Widdowson (76 et 78) cité par Moirand, c'est sur cette possibilité de transfert des expériences sociales, psychologiques et culturelles que l'on va s'appuyer souvent pour faire acquérir des capacités de communication en langue étrangère.

A son tour, Jean Mouchon ajoute que, *«la prise de conscience de la dimension de l'espace, de la distance et de la position des participants, de leurs déplacements est une aide précieuse pour l'apprenant qui risque toujours de reproduire ce qu'il sait de sa propre culture et peut ainsi commettre des impairs qu'il ne saura pas interpréter.»*²⁷

Nous nous joignons à la réflexion de Moirand, d'après qui, il est important de sensibiliser les apprenants d'une langue étrangère aux rituelles d'interactions, régulation de la prise de parole,

²⁶ Sophie Moirand, *op.cit.*, pp. 15-16

²⁷ Jean Mouchon, in *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Hatier, Paris, 1982, p. 82

modes d'intervention de la culture étrangère, mais il est vrai qu'on ne peut pas leur demander de les intégrer à leur compétence. Moirand se demande si l'on peut exiger aux apprenants d'intégrer ces règles à leur compétence ou si l'on doit les laisser libres d'accepter ou de refuser ces règles d'intégration de la culture étrangère. Tout en étant sûre que le manque de maîtrise de l'univers culturel de la langue que l'on parle peut créer des barrières dans la communication – dans la mesure où la connaissance des formes lexicales et syntaxiques d'une langue n'est pas une garantie de compréhension et d'entente mutuelle (Kramsch, *op. cit.* p.6) – nous pensons qu'il faut laisser les apprenants libres d'accepter ou pas ces règles, selon leurs représentations qu'ils se font de la langue étrangère et de son univers socioculturel. Et, il faut signaler en passant l'importance du travail que doit faire là-dessus l'enseignant, dans le sens de transformer les représentations négatives en représentations positives.

A un moment où l'on privilégie l'acquisition de la compétence de communication et l'apprentissage par compétences, nous nous interrogeons sur l'attitude des enseignants capverdiens, à savoir, s'ils adoptent des méthodologies qui permettent aux apprenants d'aboutir à une compétence de communication en langue française. Est-ce que l'on prépare l'apprenant capverdien pour s'adapter à une conversation en français dans une situation réelle ? Seulement le recours aux approches communicatives leur permettraient de réussir cet objectif.

1.3.2. Les approches communicatives

Développées depuis les années 80, les approches communicatives – qui ont comme disciplines de référence les sciences du langage, notamment la sociolinguistique et la psycholinguistique et les sciences de l'éducation – mettent d'abord l'accent sur l'acquisition d'une compétence de communication. Elles soulignent les besoins et la psychologie cognitive de l'apprenant. Ce dernier est actif et l'apprentissage est centré sur lui. Dans cette approche, l'apprentissage est un processus créatif, dont l'intention est la communication.

D'après Moirand (1982), la désignation «approche communicative» ne se réfère ni à des matériels d'enseignement, ni à des procédures pédagogiques, mais à des principes d'élaboration de ce qu'elle appelle « programme d'enseignement » pour un cours de langue. Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* nous pouvons lire que cette approche s'applique aux dispositifs de choix méthodologiques visant à développer

chez l'apprenant la compétence à communiquer : *Tout en donnant à entendre que « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer », les approches communicatives se présentent comme souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage.*²⁸

Cependant, même si ces approches ont révolutionné l'enseignement des langues étrangères, « elles ont été critiquées de négliger les visées et les dimensions culturelles de l'apprentissage et de contribuer à renforcer le privilège du natif. » (cf. le dictionnaire ci-dessus cité, p. 24). Cela se doit au fait que, même si la majorité des programmes mettent l'accent sur l'acquisition de fonctions de communication (demander ou donner des informations, suggérer, donner son opinion, conseiller, proposer, accepter, refuser etc.), elles n'indiquent pas les paramètres sociolinguistiques, ce qui dans le passage à la pratique peut engendrer des dangers car, en paraphrasant Moirand, si à la situation de classe traditionnelle l'attention est focalisée sur le code au détriment de la communication, à la situation non scolaire l'on contrôle plutôt l'emploi que le système.

En fait, selon Moirand, l'approche communicative a eu quelque difficulté à articuler de façon claire les composantes de la compétence de communication. Trop « minimaliste », pour reprendre l'expression de l'auteur, cette approche réduit ainsi l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère à une simple capacité à comprendre et à se faire comprendre lors d'échanges oraux en face à face. Pour s'en sortir l'auteur propose d'envisager des « grammaires de la communication », ce qui veut dire aussi, initier assez tôt les apprenants à la « culture » de la langue étrangère, pour ne pas négliger la composante socioculturelle de la communication.

Pour renforcer son point de vue, Moirand cite Henri Besse, d'après qui, ce qui paraît réduire considérablement la portée de l'application des approches communicatives c'est le fait qu'on utilise la compétence communicative acquise en culture maternelle pour acquérir une certaine compétence linguistique en langue étrangère et que nombre de pratiques réduisent encore la langue étrangère à sa dimension étroitement linguistique. En guise de conclusion, Moirand réaffirme que loin d'enseigner à communiquer en langue étrangère, on s'appuie sur les

²⁸ *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, (dir.) Jean-Pierre Cuq, CLE International, Paris, 2003, p.24

composantes non-linguistiques de la communication acquise en langue maternelle pour faire acquérir la seule compétence linguistique de la langue étrangère.

La didacticienne soutient qu'il faut donc également enseigner aux apprenants des éléments de la culture étrangère, car, certains peuvent se démotiver d'apprendre une langue qui n'enrichit pas leur compétence socioculturelle et leurs capacités d'interprétation.

Nous sommes de son avis lorsqu'elle affirme que comme l'on ne peut pas tout enseigner à la fois – tous les types de discours, dans toutes les situations de communication – ce que l'on peut alors faire, c'est tourner vers le public, vers ses besoins, mais aussi vers ses attitudes, ses motivations etc. Ainsi, pour les débutants en langue étrangère, elle propose de choisir des textes où les données référentielles et socioculturelles sont suffisamment familières aux apprenants pour compenser ainsi les lacunes de la composante linguistique.

Cette approche pourrait poser problèmes aux enseignants, car elle demande des compétences très variées, telles que l'analyse des besoins, le choix et l'adaptation des documents authentiques et la création des activités de communication. Surtout pour les enseignants non-natifs, la reconnaissance des variétés sociales des formes linguistiques est difficile. La formation des enseignants est donc un enjeu majeur, et la création des filières universitaires Français Langue Etrangère coïncide avec l'apparition des approches communicatives.

Il est certain, comme le souligne si bien Kramsch, « *que l'approche communicative demande un changement profond d'attitude et de perception du rôle d'enseignant et d'apprenant. Une pédagogie de la communication ne peut être qu'une pédagogie des rapports interpersonnels s'exprimant à travers des processus d'interaction et de discours dont apprenants et enseignants doivent prendre conscience.* »²⁹

Ce sont les approches communicatives qui, tout en visant le développement de la compétence de communication, ont fait de l'oral un objectif à par entière. Les nouvelles techniques introduites par celles-ci – jeux de rôles, exercices de simulation, sketches – permettent de diversifier les pratiques en classe, stimulent la créativité et contribuent à une atmosphère ludique, désinhibant les apprenants.

²⁹ Claire Kramsch, *op.cit.*, p. 7

1.4. La communication orale en classe de langue

La linguistique moderne n'a jamais cessé de répéter qu'il est tout évident que c'est d'abord sur l'oral que se réalise le langage verbal. Cependant, *«tout en visant le langage oral, le linguiste a toujours travaillé sur de l'écrit»* (Véron 1987, cité par C. Kerbrat-Orecchioni, 1998).

Longtemps attachés à la linguistique, les didacticiens se sont depuis longtemps accommodés exclusivement à la seule langue écrite et normative. Il y a, semble-t-il, une prévalence de l'écrit sur l'oral et un manque de crédit par rapport à celui-ci. La puissance du modèle écrit, fait donc, largement partie de l'imaginaire des apprenants et des enseignants. Mais actuellement on commence à valoriser davantage la communication orale, par le biais de l'analyse des conversations et autres formes de productions orales authentiques.

Longtemps minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du français langue étrangère, la composante orale n'a été réellement problématisée qu'à partir du moment où l'on a critiqué d'abord la méthode directe, puis l'audio-orale et l'audio-visuelle. Déjà, avec les méthodes audio-orales (1940 – 1970) et audio-visuelles (1960 – 1970), on accordait une place prioritaire à la langue parlée, à travers le recours au magnétophone, au laboratoire de langue et à l'introduction des supports didactiques tels que les films fixes, le magnétophone et la télévision, autant de matériels qui interviendront dans la détermination de la communication en classe de langue étrangère. Au début des années 1980, on atteste une période de changements radicaux. La communication devient le maître mot et les recherches s'orientent vers le fonctionnement de l'oral.

On constate qu'à travers le temps, dans les classes de langue, on accord de plus en plus la parole aux apprenants, qui interviennent également de plus en plus spontanément. Avec l'arrivée des méthodes communicatives, l'interaction entre apprenants est favorisée avec le travail en équipe ; l'enseignant n'est plus le détenteur de la parole, mais le facilitateur ou le médiateur de la communication, il suggère les activités de communication et fait en sorte que les apprenants communiquent entre eux.

En générale, l'acquisition de l'expression orale est censée précéder l'expression écrite. En effet, comme le remarquent bien, André Berri et Dario Pagel, *« si l'on pense à la manière dont on apprend la langue maternelle, on se rend compte que le support écrit n'en fait pas*

partie »³⁰. C'est ainsi que certains spécialistes suggèrent alors que l'enseignement de l'oral doit précéder celui de l'écrit, ce qui veut dire qu'il faut s'appuyer, dès le début sur la langue orale et non pas comme font trop souvent les enseignants, sur l'écrit.

Michel Grandaty fait signaler, après d'autres, que l'«oral n'est pas un simple véhicule mais qu'il fonctionne comme un opérateur d'apprentissage»³¹. Celui-ci rajoute que, dans ce cadre il convient d'amener l'apprenant à être plus confiant dans sa capacité à construire des savoirs par le biais de l'oral. Comme le constate lui-même, si les dispositifs d'apprentissage qui s'appuient sur la lecture ou la production écrite pour construire des savoirs en classe sont relativement diversifiés aujourd'hui, et explicitement définis dans leur usage pédagogique, il semble ne pas en être de même pour l'oral.

Selon Wirthner, (1991) cité par Marie-Claude Rosat, «si l'enseignement de l'oral demeure encore embryonnaire et lacunaire, c'est faute d'objectifs et d'indications méthodologiques suffisamment précis et clairement structurés.»³². A son tour, dans l'article, « Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ? »,³³ Corinne Weber, fait remarquer que les professeurs reconnaissent que l'enseignement de l'oral reste encore aujourd'hui une question obscure. Selon celle-ci, quand on pose la question aux professeurs de français langue étrangère « Comment enseignez-vous l'oral ? » on note que pour bon nombre de professeurs de langue c'est une pratique conflictuelle au quotidien dans l'espace-temps flou de la classe, où s'entremêlent pratiques globales ou incertaines.

L'auteur souligne qu'il faut s'interroger sur le caractère peu « formel et structuré » de la didactique de l'oral pour réduire le climat de tension et d'inconfort et parfois de bricolages exploratoires improvisés, pour en assurer la gestion. Nous pensons que, si l'on accorde une importance primordiale à la langue comme « outil de communication » et si l'on en privilégie une connaissance pratique, il faut dès le début multiplier les situations dans lesquelles l'apprenant est amené à s'exprimer premièrement à l'oral, et pour cela, il faut définir une pédagogie de l'oralité.

³⁰ André Berri et Dario Pagel, «La phonétique dans la classe de FLE», in *Le Français dans le Monde* n° 339, avril 2006, p. 37

³¹ Michel Grandaty, in *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Editions érès, Paris, 2005, p.49

³² Marie-Claire Rosat, in *Le français aujourd'hui, Norme(s) et pratique(s) de l'oral*, n°101, Paris, mars 1993, p.71

³³ Corinne Weber, In *Le Français dans le Monde*, n° 345, mai-juin 2006, sur <http://www.fdlm.org/fle/article/345/weber.php>, le 5 mars 2008

1.4.1. L'approche de l'oral dans la méthodologie du français langue étrangère

En se référant au *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, on note qu'en effet, la façon la plus répandue de penser l'oral – même pour des cadres méthodologiques qui reconnaissaient sa légitimité – a été et continue souvent en se référant à l'écrit, admis comme norme. Cependant, les critiques soulevées contre le concept de norme, ont mis fin à quelques assimilations simplistes, qui réduisent l'oral à un «sous produit du langage»³⁴ : à l'écrit les registres standard et soutenu, à l'oral la familiarité. Or, l'analyse de productions a montré que la diversité des discours existe aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

D'ailleurs, la linguistique du xx^e siècle a su montrer les avantages qui ont légitimé la communication orale (immédiateté, possibilité de réglages et d'ajustements, présence de référents situationnels communs, possibilité de recours au non-verbal) dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Ce processus a été achevé avec l'arrivée des approches communicatives qui, comme nous l'avons dit plus haut, pour la première fois ont fait de l'oral un objectif à par entière avec l'introduction de nouvelles techniques destinées à développer l'interaction en classe de langue.

Aujourd'hui ce qui structure les approches de l'oral en didactique du français langue étrangère, n'est plus le couple oral/écrit, mais la distinction de l'oral en tant qu'un moyen ou un objectif d'enseignement et d'apprentissage.

Mais, aussi bien les méthodes audio-orales (MAO) que les méthodes audio-visuelles (MAV) qui accordaient à l'oral une place prédominante, faisaient de l'oral plutôt un moyen d'enseignement qu'un objectif ; les structures de la langue étant plus visées que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques. L'oralité n'étant prise en compte que par le biais d'exercices dits de correction phonétique. Au lieu de penser la relation écrit/oral en termes d'opposition hiérarchique, comme on le fait le plus souvent, nous envisageons cette relation plutôt en termes de complémentarité.

³⁴ L'expression est de Catherine Kerbrat-Orecchioni, *op. cit.* p. 40

Là, nous nous demandons : est-ce qu'au Cap Vert l'oral est-il plutôt un moyen ou un objectif d'enseignement/apprentissage du français ? Nous essayerons d'apporter une réponse à cette question, au chapitre 3. Passons à présent à la question de l'oralité.

Chapitre 2 – L'oralité

2.1. Qu'est-ce que l'oralité ?

D'après Elisabeth Lhote, pour éviter certains travers qui encombrent encore à l'heure actuelle la pédagogie de l'oral, l'oralité est un concept exigeant mais fédérateur. Tout en essayant de définir et de caractériser l'oralité, en le différenciant de l'oral, l'auteur signale que :

« (...) cette oralité, qui voit plus loin que la notion habituelle d'oral, est exigeante, parce qu'elle implique toute la personnalité – celle de celui qui parle et celle de celui qui écoute –, le rapport de chacun à la situation, au contexte, à l'expérience passée partagée. Elle fédère donc tous les paramètres qui contribuent à l'acte d'énonciation dans la communication parlée. »³⁵

Ce que nous pouvons dégager de cette citation c'est qu'il s'agit d'un acte de nature non pas seulement physique mais aussi psycho-sociolinguistique. Comme le conclut l'auteur, cet acte n'est pas seulement le fruit de commandes motrices : il sollicite les capacités cognitives, affectives, expressives, ainsi que les éléments comportementaux qui font qu'un échange parlé participe à des fonctions sociales et culturelles très élaborées.

S'agissant d'une mise en acte, on suppose une phase préparatoire à la pratique. Concernant ce qui se passe dans la salle de classe, où les échanges oraux en sont caractéristiques et puisque l'on ne parle jamais de façon « neutre » – mise à part les situations artificielles de laboratoire, signale l'auteur – toute verbalisation est accompagnée d'un certain degré d'affectivité. C'est ainsi qu'on affirme que les apprenants peuvent être gênés ou hésitent à prendre la parole, et

³⁵ Elisabeth Lhote, «Pour une didactologie de l'oralité», in Revue de didactologie des langues-cultures 2001/3-4, n°123, sur <http://www.cairn.info/revue-ela-2001>, le 5 mars 2008

cela quelle que soit la langue utilisée. Il est vrai qu'en raison du caractère spontané de la parole, le risque encouru par celui qui parle est plus grand à l'oral qu'à l'écrit, et ceci est d'autant plus vrai que le locuteur/auditeur utilise une langue qu'il ne maîtrise pas bien.

Etant donné le caractère personnel, direct et immédiat de l'oralité, tout enseignant n'est pas forcément à l'aise dans la pratique de l'oralité avec toutes ses composantes (linguistique, sociolinguistique, expressive, physique, aspects non verbaux...). Et, quand il s'agit d'aider des apprenants sur le chemin d'une expression aisée, en une autre langue que la sienne, c'est pour lui une expérience assez éprouvante. Ceci semble paradoxal, car si l'enseignant ne se sent lui-même à l'aise avec son oralité, comment pourra-t-il aider les apprenants à aller vers une expressivité aisée ? Pourtant, si l'on accepte de rentrer dans le jeu de l'oralité, on redonne à l'apprenant l'initiative de la parole, on le rend responsable de ce qu'il dit, donc actif comme l'envisage les approches communicatives.

Dans le sens où l'oralité est une capacité solidement ancrée dans nos aptitudes primaires, autrement dit, fondamentales, acquises au cours de l'apprentissage du langage, Lhote considère que la pédagogie de l'oral passe par un retour à l'oralité. Elle envisage que l'oralité soit un réel objectif méthodologique et qu'une conception interactionniste soit appliquée à l'oral. Cependant, elle redoute ce retour, car elle est consciente que l'on n'en arrivera pas aisément à changer d'objectif dans l'enseignement de l'oral des langues : *les habitudes sont ancrées depuis trop longtemps pour que les enseignants d'une part, les apprenants d'autre part, changent de comportement vis-à-vis de l'oral. Il s'agit bien d'une transformation de la personnalité parlante et apprenante.*³⁶

Sur le plan didactique, il s'agit d'envisager les modalités permettant d'intégrer l'oralité, comme composante, dans la pratique et l'étude de l'oral. En revanche, selon Lhote, alors même que l'on réaffirme l'importance de l'oral, les programmes refoulent l'oralité, dans la sphère extra-scolaire.

2.1.1. Qu'est-ce que la pratique de l'oralité ?

Dans les approches communicatives, ce qui compte c'est que les apprenants s'engagent dans les activités de la salle de classe, dans les événements de communication et où ils aient à

³⁶ *Id. Ibid.*

interagir de façon plus intense et plus complexe que dans leur position habituelle « d'apprenant qui répond aux questions de l'enseignant ». Depuis une vingtaine d'années on vise les interactions sociales et le paradigme selon lequel «on apprend à communiquer en communicant» s'est répandu. Néanmoins, il semblerait que l'apprenant continue à écrire plus qu'il ne parle. Mais, comment développer la pratique de l'oralité si on ne pratique pas la langue orale ?

Comme nous l'avons fait mention plus haut, si l'on accorde une importance primordiale à langue comme outil de communication, il faut dès le début multiplier les situations dans lesquelles l'apprenant est amené à s'exprimer. Pour l'opinion courante ce qui paraît constituer l'oralité c'est l'absence d'écriture dans la production et la transmission. Cela nous amène à conclure que l'oralité s'oppose à l'écriture, ce qui masque sa visibilité et son importance.

Pour Lhote, l'oralité fait appel à la faculté de jouer un rôle déterminé par la parole, car par exemple, lorsqu'on prend la parole, ce n'est pas pour montrer qu'on est vivant, mais pour expliquer, pour convaincre, pour refuser etc. L'auteur soutient qu'il faut réintroduire l'oral dans le processus interactif entre les apprenants qui veulent apprendre à parler une langue étrangère pour s'exprimer et pour tenter de partager des expériences analogues à celles dont ils ont l'habitude dans leur première langue.

Comme le prévoit le programme du gouvernement, le développement du Cap Vert se ferait par l'ouverture vers le monde. Cette ouverture passerait par les langues étrangères, telles que l'anglais et le français. D'où la nécessité d'insister sur une bonne maîtrise de ces langues et par conséquent le besoin d'accorder davantage de temps à leur pratique en cours, puisque en dehors de celui-ci, la pratique est très limitée.

Le rôle essentiel de la pratique dans l'apprentissage d'une langue nous a poussée à essayer de repérer le travail que se fait en classe de français concernant la pratique de l'oralité, parce que nous sommes convaincue qu'à leur sortie du lycée les apprenants n'ont pas cette compétence d'expression orale que l'on attend d'eux, leur niveau en français étant déterminé après passation d'un test d'évaluation écrite.

Lors de notre stage pédagogique avec une classe de 11^{ème} au lycée de Palmarejo, nous avons pu constater la grande difficulté qu'éprouvent les apprenants au moment d'intervenir en classe lorsqu'on leur demande de parler français et cela dans leur avant dernière année d'études au

lycée. D'ailleurs, nous avons pu senti les grandes difficultés qui trouve un enseignant pour réussir à créer des situations de communication qui encouragent la prise de parole et l'interactivité en classe, non seulement entre les apprenants, mais aussi frontalement avec l'enseignant. Ainsi nous pensons qu'il faut que l'enseignant soit conscient qu'encourager la participation et l'interactivité orale en classe demande un travail en amont de sa part, concernant des aspects très différents qui vont du climat général de la classe à la conception de tâches spécifiques.

DEUXIEME PARTIE

Chapitre 3 – L'oralité en classe de français à Praia – 1^{er} et 2^e cycles

Par le biais d'une interview (cf. annexe 2, p. 81) relative à l'enseignement de l'oral, nous avons voulu savoir auprès des enseignants l'importance qu'ils attribuent à la compétence orale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue et la place qu'ils accordent à la pratique de l'oralité dans leurs classes et dans leurs pratiques pédagogiques. L'interview a été adressée à 15 enseignants de français du premier et du deuxième cycles, de 8 lycées et écoles secondaires de Praia.

Puisque notre travail s'inscrit dans une perspective communicative, avant de rentrer dans la question de l'oralité, nous avons voulu savoir auprès des enseignants ce qu'ils comprennent par l'apprentissage efficace d'une langue. Plus de la moitié – 8 enseignants, qu'équivaut à 53% – prône l'acquisition de la compétence de communication, autrement dit, la capacité d'utiliser la langue en situation, comme la condition pour posséder vraiment la maîtrise d'une langue. Voici des extraits de réponses qui peuvent confirmer ce fait :

- « *C'est quand on a un domaine de la production et compréhension orale et écrite, civilisationnelle et culturel d'une langue.* » ;
- « *C'est lorsqu'on a bien consolidé tous les aspects de cette langue.* » ;
- « *C'est savoir communiquer dans cette langue dans n'importe quelle situation (formelle et informelle).* »

Pour les autres 47%, leurs réponses vont dans le sens plutôt de limiter la maîtrise d'une langue à la simple acquisition de l'expression et de la compréhension de ce qui dit notre interlocuteur et à la maîtrise des 4 compétences linguistiques :

– « (...) *est savoir s'exprimer en cette langue et comprendre l'expression des autres. C'est savoir s'exprimer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.* » ;

– « (...) *est d'abord parler cette langue et ensuite s'exprimer par écrit.* » ; Et même à dire que

– « *C'est avoir au moins une base pour se débrouiller dans la vie quotidienne.* »

Donc, ces réponses s'encadrent dans ce qui dit Moirand, de l'aspect «minimaliste» de l'approche communicative.

A notre avis, pour assurer un apprentissage efficace et cohérent d'une langue, il faut articuler les 4 compétences (orale et écrite) et savoir adapter son discours à la situation de communication, ce qui veut dire, acquérir une compétence de communication selon Hymes.

Ainsi, lorsque interrogés sur en quoi consiste pour eux savoir communiquer en français, les réponses se divergent. Si pour 6 enseignants qui correspondent à 40% la réponse se repose dans une intercompréhension mutuelle :

– « (...) *c'est réussir à comprendre les autres à nous faire comprendre.* » ;

– « *Savoir transmettre ses idées, ses pensées et comprendre celles des autres.* » ;

– « (...) *consiste à comprendre et être compris tout à l'oral qu'à l'écrit.* » – pour le reste, les réponses se divergent. Nous avons pu noter qu'il y a une tendance des enseignants à limiter la communication à la simple expression :

– « *C'est arriver à transmettre le message dont on a besoin de transmettre dans n'importe quelle situation.* » ;

– « (...) *est exprimer ses idées à l'oral et à l'écrit.* »

Certains ont inséré leurs réponses dans la perspective de l'apprentissage :

– « *C'est pour les apprenants savoir réutiliser les choses qu'ils ont appris en cours.* »

– « *C'est savoir utiliser dans des situations (n'importe quelle) ce que l'on a appris.* ».

Nous sommes d'accord avec ces derniers, car nous partons du principe qu'il est inutile d'avoir des connaissances d'une langue et de ne pas savoir les utiliser dans des fins pratiques.

Ces réponses nous amène à conclure qu'il n'y a pas un consensus parmi les enseignants sur ce que savoir communiquer en français. Comme nous l'avons dit au premier chapitre, en matière de communication, il n'y a pas une compréhension consensuelle.

A côté de l'interview, nous avons réalisé une enquête par le biais d'un questionnaire (cf. annexe 1, p. 74) adressé aux apprenants du premier et du deuxième cycles de 5 lycées et écoles secondaires de Praia. A partir d'un échantillon de 293 lycéens, nous envisageons

rendre compte des attentes qu'ils se font à l'égard de l'enseignement/apprentissage du français et surtout de leurs sentiments sur plusieurs points concernant la pratique de l'oralité en classe.

3.1. Place et traitement de l'oralité en classe de français à Praia

Si apprendre une langue dans le but de communiquer suppose avoir recours aux approches dites communicatives, dans ce sens, l'objectif poursuivi est que l'apprenant maîtrise la langue étrangère de manière à interagir hors classe. Néanmoins, les interactions observées en classe paraissent bien médiocres, tant au regard de ce postulat que par rapport aux objectifs de l'enseignement du français au Cap Vert (cf. pour les objectifs, l'avant propos et l'introduction).

Nous avons fait des observations de cours dans 6 lycées et écoles secondaires de Praia, du 10 au 30 avril de l'année en cours. Les observations ont concerné 14 cours et la plupart des classes observées ont été prises sous orientation des enseignants, comme étant les classes les plus interactives. Par contre, certaines classes ont été prises aléatoirement, les enseignants ayant accepté de nous accueillir le jour même.

Cette façon de faire nous a permis un aperçu plus globale de ce qui se passe dans les classes de français du premier et du deuxième cycles, concernant la pratique de l'oralité, car elle nous a donné l'opportunité d'être confrontée à des classes de différents niveaux. Une grille d'observation (cf. annexe 3, p. 82) nous a permis de repérer certains points sur l'organisation de la communication, surtout orale. A partir de cette observation, nous envisageons de rendre compte de la place et du traitement que l'on y attribue à l'oralité, surtout concernant sa pratique chez les apprenants.

En fait, quelle place l'on consacre à la production orale de nos apprenants pour qu'ils puissent développer leur expression en français ?

En référence à ce qui est fait dans *Enseigner le français au collège*,³⁷ faisons un petit calcul concernant le temps qu'on laisse aux apprenants dans le discours de l'enseignant pour qu'ils prennent la parole, avant de passer à l'analyse des informations. En sachant qu'une séance de 50 minutes dure réellement 45mn et puisque la moyenne des classes est de 30 à 35

³⁷ Daniel Fernandez, et Bernard Meyer, *Enseigner le français au collège*, Armand Colin, Paris, 1995, p. 254

apprenants, quel est le temps de parole réellement accordé à chaque apprenant en une séance, en une semaine et durant toute l'année scolaire ?

Pour simplifier le calcul, supposons que l'enseignant ne dit jamais rien (ce qui est impossible). Nous obtenons donc, 50mn : 30 apprenants = 1,6mn apprenant/heure ; à multiplier par trois ou quatre heures/semaine, soit 4,8 ou 6,4mn semaine/apprenants, que l'on multiplie enfin par 35 semaines pour accomplir une année scolaire, soit au total 168 ou 224mn/année (environ 4 heures), ce qui est très peu, pour s'exprimer oralement et progresser dans ce domaine. Comment peu-t-on apprendre à parler une langue qu'on ne pratique que 4 heures dans une année scolaire ?

Sur le terrain, nous avons pu remarquer que l'enseignant parle au moins la moitié du temps d'un cours, et que certains cours sont entièrement consacrés à l'écrit – alors nous constatons le peu de temps qui reste pour l'expression orale des apprenants. Une heure/année par apprenant, peut-être ? Encore il faut penser à ceux qui refusent de prendre la parole.

Pour la majorité des enseignants interviewés, (13 sur un total de 15, ce qui correspondrait à 87%,) l'oral doit occuper une place «primordiale», «très importante» dans l'apprentissage d'une langue. En voici quelques extraits qui corroborent cette idée :

- « *L'oral est très important dans l'apprentissage. Cette pratique est primordiale et dans des situations diverses.* » ;
- « *A mon avis elle est très importante. A quoi ça sert d'apprendre une langue si on n'est pas capable de s'exprimer à l'oral de façon à se faire comprendre ?* » ;
- « *La pratique de l'oral occupe une place très importante car le but de l'enseignement d'une langue étrangère c'est la communication.* »

Seulement 2 enseignants (13%) sont d'opinion que l'oral est aussi important que l'écrit mais sont d'accord pour affirmer que cette pratique orale de la langue est très importante :

- « *C'est la partie la plus importante, mais ça doit être 50% pour l'oral et 50% pour l'écrit.* »
- « *Elle occupe une place aussi importante que l'écrit mais il faut toujours travailler la pratique orale lorsque l'occasion se présente, pas seulement à l'école.* »

Ce que nous pouvons dire c'est qu'à l'unanimité, les enseignants interrogés sont d'avis que l'oral doit occuper une place importante dans l'apprentissage d'une langue. Néanmoins, nous avons voulu voir s'ils privilégient dans leurs cours cette pratique orale du français. Sur le

terrain, nous avons pu remarquer, pendant les observations, qu'en effet, il y a un déficit de la pratique de l'oral en classe de français. Paradoxalement, parmi les 14 cours observés, plus de la moitié – 9 cours (64,3%) – était axé sur l'oral. Cela peut s'expliquer probablement du fait que l'enseignant parle plus de la moitié du temps d'un cours et l'usage que les apprenants font du français consiste presque exclusivement à répondre aux questions des enseignants. Nous constatons alors, que qu'il reste peu de temps pour l'expression orale des apprenants.

En guise de conclusion, nous notons que, malgré l'opinion unanime sur l'importance de la pratique de l'oral, on accorde peu de place à l'expression orale des apprenants, alors que de cette expression dépend leur réussite scolaire et professionnelle, puisque souvent leur niveau en expression décidera par exemple, de l'attribution d'une place ou d'une bourse d'étude dans une université française ou encore s'ils cherchent une place de secrétaire, de guide touristique, d'interprète, ils doivent généralement passer par un entretien avec l'éventuel employeur. Cela juste pour rappeler que si nos apprenants sont évalués surtout à l'écrit, en sortant du lycée, c'est d'abord sur leur facilité à s'exprimer oralement en français qu'ils seront jugés. D'ailleurs, 120 des apprenants enquêtés (41,0%) étudient le français pour apprendre à parler une autre langue et 79 (27%) envisage avoir plus d'opportunités dans la vie professionnelle (cf. annexe 1, tableaux 2 et 3, p.77).

Encore, nous pensons que le fait que plus de la moitié des apprenants enquêtés – 163 qui équivaut à 55,6% – ont eu libre choix concernant le français (cf. annexe 1, tableaux 1, p.77), ce qui peut signifier que leur motivation pour apprendre cette langue est plutôt intrinsèque et le fait que 107 (36,5%) la trouve une langue facile sont autant de points positifs dans leur processus d'apprentissage de cette langue (cf. annexe 1, tableaux 4, p.78). En outre, un bon pourcentage des apprenants enquêtés, (121, concernant 41,3%) se font une image positive de leur capacité communicative future en français ; 64, l'équivalent à 21,8% affirment être sûrs de ne pas avoir de problèmes avec la langue au cas où ils partent dans des pays francophones pour poursuivre leurs études ((cf. annexe 1, tableaux 10, p.80),

Dans la pratique, il y a semble-t-il, une tendance des enseignants à oublier la primauté de la langue parlée à cause des programmes et des habitudes et à consacrer l'enseignement du français, pour l'essentiel, à la lecture (présente dans 8 cours des 14 cours observés) et à l'écriture, en délaissant toute forme d'apprentissage de l'oral, car s'appuyer sur des textes à lire, en répéter des fragments, ou répondre à quelques questions, ne correspond que de façon

lointaine à la parole vivante. C'est dans ce sens que nous pensons qu'à présent, l'oral dans la classe de français fonctionne plutôt comme un moyen d'apprentissage et non pas comme un objectif à part entière. En outre, même si les spécialistes suggèrent que l'enseignement de l'oral doit précéder celui de l'écrit, il semble que l'on privilégie plutôt l'écrit.

Tel que ces enseignants, nous sommes d'avis qu'il faut que l'on accorde à l'oral sa place prioritaire qui lui est conférée par la linguistique, même si l'écrit joue plus tard son rôle. Car, nous partons de l'idée que puisqu'une langue est avant tout orale, il ne sert à rien d'apprendre une langue et de ne pas être capable de s'exprimer à l'oral à travers celle-ci. Ainsi, il faut réfléchir dès lors, sur comment assurer à tous une forme d'apprentissage de l'oral, dès le début du processus d'enseignement/apprentissage du français.

3.2. La compétence orale : la compréhension et la production orales

Depuis les années 80 que l'on voit les éditeurs proposer du matériel pédagogique dont l'objectif est d'aider à la compréhension et/ou à la production orale. Selon Kramsch, *«compréhension et production (verbale et non-verbale) sont les deux faces inséparables du processus de négociation pour l'interprétation et l'échange de sens.»*³⁸ Dans le sens où, ce que l'on envisage est d'apprendre aux apprenants à s'exprimer en français, il est important de conférer à cette compétence une place primordiale dans l'enseignement.

Puisque notre travail se porte sur l'oral, nous voudrions aborder dans ce point, le traitement que l'on accorde à la compétence langagière orale en classe de français dans les deux premiers cycles de l'enseignement secondaire.

3.2.1. La compréhension orale

La compréhension orale est une compétence complexe et la plus importante en langue étrangère. Malgré son importance, les travaux spécifiques sur cette compétence sont encore plus rares.

Comme le signale Isabelle Gruca,

« comprendre n'est pas une simple activité de réception : la compréhension de l'oral suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et

³⁸ Claire Kramsch, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier, Paris, 1994, p.99

sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication sans oublier les facteurs extralinguistiques comme les gestes ou les mimiques. La compétence de la compréhension de l'oral est donc, et de loin, la plus difficile à acquérir, mais la plus indispensable. »³⁹

Au Cap Vert, dans le sens où il s'agit d'un enseignement/apprentissage en milieu exolingue, il faut partir du principe que les apprenants n'ont presque jamais été en contact avec le français, ce qui veut dire que cette compétence engendre bien des difficultés, car il faut du temps d'exposition à la langue française. Autrement dit, les apprenants ont besoin tout d'abord d'écouter le français afin qu'ils le comprennent, pour qu'ils puissent après s'exprimer. C'est ainsi que la compréhension doit toujours précéder l'expression. A cet égard, l'introduction du travail d'écoute et la valorisation du temps d'exposition à la langue étrangère est nécessaire dès le début de l'apprentissage même si l'accès au sens n'est que partiel.

Notre objectif est de constater lors des observations, quel traitement l'on donne à la compréhension orale et quelles sont les activités de compréhension développées en cours.

Du fait que les supports utilisés en classe ont été surtout des documents écrits sur manuel, après la lecture, généralement, on travaille la compréhension du document. Cependant, seulement la moitié des cours (5) où ils ont fait la lecture, on a fait la compréhension des documents. Cette compréhension se base surtout sur des questions adressées aux apprenants ou encore à répondre à des questions qui sont déjà sur les manuels. Pour ces derniers, les apprenants doivent lire les consignes à haute voix, avant d'apporter une réponse. Dans la mesure où les apprenants avaient le texte sous les yeux, il s'agit bien de la compréhension écrite. Mais, il ne faut pas négliger que le travail sur la compréhension écrite des documents, à travers des questions adressées oralement aux apprenants, les entraîne à la production orale.

Les observations nous amène à conclure que la compréhension orale est une compétence qui n'est pas travaillée et donc qui n'est pas évaluée en classe. Pendant le travail d'observation de cours, aucun enseignant n'a fait recours à la radio ou à la télévision, des supports importants pour travailler aussi bien l'écoute que la compréhension orale.

³⁹Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, sur <http://www.amazon.fr/didactique>, le 5 mars 2008

Nous pensons que du fait que l'enseignant parle la moitié du temps d'un cours permet aux apprenants d'être exposés à la langue française. Néanmoins, nous sommes d'avis que les apprenants ont un besoin d'écouter d'autres discours en français, notamment à travers la radio ou la télévision. Cela va sans doute les aider dans leurs productions orales en français, question abordée par la suite.

3.2.2. La production orale

Les manuels s'inscrivant dans l'approche communicative ont fait place à des activités centrées sur la production orale (à côté des travaux développant la maîtrise de l'écrit) dans deux directions principales :

- l'apprentissage de la réalisation d'actes de parole (saluer, se présenter, indiquer un chemin, parler de son état de santé etc.)
- la maîtrise des discours oraux (explicatif, descriptif, narratif, argumentatif)

La production orale s'appuie sur la compréhension orale et la compréhension écrite (la lecture). Elle ne peut pas être indépendante de la compétence de compréhension, mais l'inverse est possible.

Pour ce qui est de la production orale, elle est aussi presque absente en classe de français. Comme nous l'avons dit plus haut, devant un enseignant qui parle la moitié du cours, l'expression orale des apprenants se limite pour l'essentiel à répondre aux questions (pas toujours en français !) de l'enseignant. C'est aussi, mais beaucoup moins souvent intervenir en posant des questions :

Exemple 1 (en classe de 9^e, à Domingos Ramos)

Le professeur : *Où est l'ordinateur ?*

L'élève : *Sur la table.*

Le professeur : *Phrase complète !*

L'élève : *L'ordinateur est sur la table.*

Exemple 2 (en classe de 9^e, à Achada Grande) :

Une élève : *Monsieur, encore ê kusê ?*

Le professeur : *Vous connaissez la musique «Je t'aime encore» ? Qu'est-ce que ça veut dire ? (les élèves ne réagissent pas). C'est amo-te ainda. Encore c'est ainda.*

Le seul cours où les apprenants ont pris plus la parole que l'enseignant est sans doute, où il y a eu la présentation de petits sketches. Ce déficit de l'expression orale en cours de la part des apprenants, peut s'expliquer du fait que la centration en cours est encore l'enseignant. La communication pédagogique va essentiellement de l'enseignant aux apprenants, souvent des apprenants à l'enseignant et presque jamais entre apprenants. Mais, il faut inciter toujours les apprenants à pratiquer le français, car dans l'opinion de 95 apprenants enquêtés (32,4%), le plus important est de pouvoir pratiquer le français aussi bien dans la salle qu'en dehors de celle-ci. 65 (22,2%) élient comme le plus important, de réussir à parler le français comme un natif en cette langue ((cf. annexe 1, tableaux 11, p.80), et on l'a dit : *le désir de s'identifier à des personnes appartenant à la communauté linguistique étrangère est d'une importance décisive dans l'apprentissage de la langue étrangère.*»⁴⁰

Pour ce déficit d'expression orale, de la part des apprenants, nous proposons que les enseignants offrent à ceux-ci d'opportunités pour pouvoir s'exprimer en français en classe à travers des activités qui privilégient la communication et l'interaction surtout entre eux. Nous verrons plus tard au chapitre 4, des propositions de pistes pour améliorer l'expression orale en cours. Passons à présent à l'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants à l'égard de l'oralité.

3.3. Les pratiques pédagogiques des enseignants

Dans la classe de langue, le rituel communicatif est en grande partie, déterminé par les pratiques enseignantes, les activités et exercices que l'enseignant propose à ses apprenants et bien évidemment, les matériels pédagogiques utilisés.

Bru et Talbot (2001), décrivent les pratiques enseignantes comme concernant *l'activité déployée par l'enseignant en situation de classe, dans le but affiché que ses élèves s'engagent ou poursuivent leurs activités en vue d'apprentissages.*⁴¹ Dans la mesure où, en classe de français l'objectif est que les apprenants maîtrisent la communication dans cette langue, il faut que toutes les activités développées et proposées en classe par les enseignants soient en accord avec cet objectif, autrement dit, amènent les apprenants à s'engager dans l'acquisition

⁴⁰ L. Schiffler, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Didier, Paris, 1991, p.13

⁴¹ Joel Clanet, In *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, (dir.) Laurent Talbot, Editions ères, Paris, 2005, p. 35

d'une compétence communicative en français. Quelles sont les activités orales proposées plus fréquemment en classe pour pratiquer l'oralité ?

Nous avons observé les pratiques de 14 enseignants qui ont accepté de nous donner leurs contributions. Dans cette contribution, nous nous proposons d'apprécier ces pratiques dans l'optique de les caractériser et de les décrire, à l'égard notamment des langues utilisées en cours, des activités et exercices qu'ils proposent à leurs apprenants, des modalités de travail et des supports pédagogiques utilisés pour le traitement de l'oralité en classe de français à Praia.

Pour les approches communicatives, la langue d'enseignement est la langue étrangère, mais, elles laissent le recours à la langue maternelle ou L2 des apprenants, car ces approches privilégient le sens. Si pour la majorité des enseignants (12, l'équivalent à 86%) la langue la plus utilisée en cours est le français, nous avons été particulièrement frappés par le reste (2 enseignants, concernant 14%), qui insiste dans la traduction, autrement dit, tout ce qu'ils disent ou écrivent ils le traduisent en créole ou portugais. Ainsi, comme l'enseignant ne les incite pas, les apprenants ne font aucun effort pour s'exprimer en français.

Comme nous l'avons pu confirmer à travers l'enquête, ce choix est en accord avec l'attente de presque la moitié (48,5%) des apprenants qui préfère que l'enseignant parle en français mais que parfois il recourt au créole ou au portugais (cf. annexe 1, tableau 6, p. 78).

A notre avis, même pour les débutants, il est bon de leur parler en français, surtout lorsque le discours de l'enseignant est pratiquement, la seule façon de les exposer à la langue française. Néanmoins, cela implique qu'ils recourent souvent à d'autres stratégies pour se faire comprendre des apprenants (voir 3.4. ci-après). Mais, il faut que les enseignants incitent davantage les apprenants à s'exprimer en français, que se soit dans leur langue intermédiaire, parce que leur première langue d'intervention en cours est le créole capverdien.

Parmi les activités développées en cours pour travailler l'oral, la lecture est essentiellement la principale, développée dans 8 des cours observés, ce qui équivaut à dire que plus de la moitié, 57% des cours, développe la lecture. D'une manière générale, c'est à partir d'un document écrit que l'on développe les cours. Malgré la lecture qui se fait assez en cours, les apprenants manifestent l'envie de lire davantage, comme nous pouvons le conférer par l'enquête (cf. annexe 1, tableau 9, p.79) où elle est l'activité la plus choisie par les apprenants (106 apprenants, l'équivalent à 36,2%). Cela s'explique du fait que dans une séance, les apprenants

qui lisent ne dépassent qu'environ $\frac{1}{4}$ de la classe. Cette analyse amène à croire qu'aussi bien les supports que les activités sont peu diversifiés.

Mais, lors de l'interview, les activités citées par les enseignants pour viser la pratique orale du français en classe sont nombreuses. Si dans le contexte de la classe la plupart des enseignants (11 concernant 73%) proposent à leurs apprenants des activités telles que les jeux de rôles, et d'autres exercices de simulation, et de dramatisation (petites pièces de théâtre, et sketches), seulement 4 (27%) leur proposent des travaux de groupes et leur présentation orale.

La chanson est une autre activité qui est également fréquemment choisie, proposée par 7 enseignants, qui correspond à 47%. Seulement 2 enseignants disent qu'ils proposent le visionnage de films et activités d'écoute de la radio.

Quant à la lecture, nous avons trouvé un peu étrange car, seulement 2 enseignants la cite comme activité pour pratiquer l'oral en classe, alors qu'elle est la principale activité développée dans plus de la moitié des cours observés (8 cours ce qui équivaut à 57%).

Nous ne pouvons pas dire qu'il y a une contradiction entre ce qui est dit et ce qui est fait, mais il n'est pas moins vrai que pendant la période d'observation, nous n'avons constaté presque aucune de ces activités, outre la lecture et une seule présentation de petits sketches.

L'observation met en évidence que la majorité des activités langagières développées en classe sont la lecture et les exercices écrits, la compréhension orale des documents n'étant pas toujours présente. Peut-être que ce temps (du 10 au 30 avril), n'a pas été suffisant pour constater le développement de ces activités en cours et il est aussi vrai que l'on ne peut pas les travailler tous les jours.

Si en classe, tous les enseignants proposent des activités, en dehors de celles-ci, ils ont eu du mal à en citer des exemples :

- « *Hors classe on n'a même pas le temps de voir nos élèves* » ;
- « *Hors de la classe, essayer de s'approcher d'une ou des personnes qui parlent français et d'écouter la radio et d'autres.* » ;
- « *Je leur conseille de regarder TV5 et essayer d'apprendre de nouveaux mots, ils sont inscrits au CCF et participent à «l'heure du conte»* ;
- « *Participer aux activités extras muros, comme activité de la Francophonie.* »

L'organisation spatiale de la salle de classe influence la modalité de travail et l'inverse aussi est possible. Toutes les classes où nous avons observé, ont une disposition spatiale de type frontal. Il s'agit d'une disposition qui ne favorise en rien la communication en classe, surtout entre apprenants. Cette organisation spatiale ne permettant que le travail individuel, 99,9% du travail que se fait en cours se déroule individuellement.

Pendant le temps que nous avons fait le travail d'observation, nous avons constaté un seul travail fait en groupe. Il s'agit d'un cours de 9^{ème} année, niveau 3, auquel nous avons assisté à l'école secondaire d'Achada Grande, le 30 avril. C'était plus précisément des présentations de petits sketches préparés en groupes de 2 à 4 éléments.

Or, l'approche communicative met en avant le travail en équipe et travailler individuellement ne favorise en rien l'interaction entre apprenants. En outre, plusieurs spécialistes défendent le travail en groupe pour modifier le cadre rigide du schéma de la communication dans la salle de classe. Il faut que les apprenants puissent se mettre à deux, à trois ou à quatre, afin qu'ils puissent interagir avec différents camarades. D'ailleurs, en classe, après la lecture, les apprenants (22,9%) manifestent l'envie de travailler davantage avec leurs camarades.

Si l'on veut promouvoir la communication dans tous les sens, l'organisation spatiale de type frontal n'est pas l'idéal. Si l'on souhaite que la classe soit un lieu de communication par excellence, il faut que l'on change la disposition spatiale habituelle, en utilisant parfois la disposition en U ou en cercle.

Outre ces mesures pratiques et matérielles, la place qu'occupe l'enseignant dans la classe de langue est très importante pour déterminer l'ambiance de la classe. Aujourd'hui, il doit occuper la place de celui qui guide, qui oriente les apprenants dans leurs apprentissages.

Pour pouvoir s'exprimer librement, il est nécessaire de se sentir en confiance. Encourager la participation orale et l'interactivité en classe, met en avant la question de la personnalité et de l'identité de l'adolescent, qui à cet âge est très vulnérable. D'où la difficulté de les faire interagir spontanément.

La majorité des cours que nous avons assisté, les apprenants avaient l'air décontractés et se montraient à l'aise. En outre, pendant l'enquête, 41% des enquêtés dit se sentir à l'aise pour s'exprimer en français dans la classe (cf. annexe 1, tableaux 8, p.79). Seulement deux de ces

classes avaient plutôt un climat tendu, dû au comportement un peu autoritaire des enseignants, alors que cette attitude de «maître/censeur» est aujourd'hui condamnée.

On sait que plus les relations sont positives mieux c'est pour l'apprenant qui se sent en parfait équilibre affectif, ce qui aura des répercussions positives dans l'activité développée par celui-ci. C'est ainsi que l'enseignant doit tout faire pour que l'ambiance de la classe soit détendue et décontractée afin que tous se sentent à l'aise et confiants pour s'exprimer (en français de préférence !), car s'ils disent se sentir à l'aise pour s'exprimer en français quand ils veulent, ils ne le font pas.

3.4. Les stratégies de communication des enseignants et des apprenants

Lorsqu'on est en situation d'échange, on a recours à des stratégies de communication pour mieux régler l'interaction. Celles-ci permettront à leurs utilisateurs d'être le plus performant possible dans une communication, de combler des lacunes liées à la compétence de communication dans une langue donnée, la performance étant déterminée, en grande partie, selon Moirand, par le choix des bonnes stratégies. L'on distingue essentiellement trois catégories de stratégies de communication : a) les stratégies de reformulation ; b) les stratégies de sollicitation ; c) les stratégies d'éludage. Le recours à l'emploi de la langue maternelle, pouvant aussi être une stratégie de communication ou de production pour l'apprenant. (Tarone, 1980, cité par Kramsch, *op. cit.* p. 73).

L'auteur affirme qu'enseigner à communiquer amènera donc à s'interroger sur les stratégies individuelles de communication et le rôle que celles-ci jouent dans la production et l'interprétation des énoncés⁴². Ainsi, elle suggère qu'il faut proposer aux apprenants des activités qui les obligent à mobiliser des capacités communicatives réelles et surtout à s'appuyer sur des stratégies de communication authentiques. Elle propose l'introduction en classe de langue du travail en groupes, qui amène les apprenants à faire recours à des stratégies de communication (verbales et non-verbales), que se soit pour faire passer son point de vue, discuter celui des autres, accepter de se corriger, corriger les autres, etc., dès qu'il y a des difficultés dans la communication qui leurs empêchent d'accomplir une tâche commune. Pour l'oral, elle suggère qu'il peut impliquer l'utilisation de la vidéo.

⁴² cf. Sophie Moirand, *op. cit.* p. 20

Celle-ci conclut qu'il paraît donc important d'intégrer les stratégies de communication dès l'élaboration des programmes d'enseignement. L'enseignant doit aider l'apprenant à développer ses propres stratégies de communication, dans le cadre et hors du cadre de la classe. La question que se pose est de savoir si peut-on enseigner des stratégies de communication (verbales et non-verbales) en langue étrangère. Nous nous joignons à la réflexion de Moirand, selon laquelle il faut que les apprenants prennent conscience des stratégies – y compris les mouvements, les gestes, les mimiques qui relèvent de la culture étrangère – qu'ils les comprennent, mais sans qu'ils se sentent contraints forcément de les intégrer ou de les produire.

Nous pensons que la préoccupation majeure de l'enseignant est de faire accéder au sens, autrement dit, de faire comprendre. L'objectif des observations de cours étant, parmi d'autres, de constater les stratégies développées par les apprenants en fonction des tâches proposées par les enseignants et de repérer les stratégies adoptées par ces derniers pour se faire comprendre.

En général, pour faciliter la compréhension, les enseignants s'appuient surtout (par ordre d'apparition) à la reformulation, à la répétition, à la référence aux acquis et vécus des apprenants, à l'explication, à des exemples, à des dessins, à des gestes, et à la traduction surtout de consignes et de mots. Autant de stratégies que leur permettent de faire accéder au sens en français. Dans cet exemple (en classe de 7^e à Cesaltina Ramos), l'enseignant, pour tester la compréhension amène les apprenants à traduire :

Le professeur : *C'est quoi la mer en portugais ?*

Les élèves : *Professor ê mar.*

Le professeur : *Et c'est quoi les vacances et loisirs en portugais ?*

Les élèves : *Férias ! Lazer !*

Exemple 2 (en classe de 9^e, à Achada Grande)

Une élève : *Monsieur, encore ê kusê ?*

Le professeur : *Vous connaissez la musique «Je t'aime encore » ? Qu'est-ce que ça veut dire ?* (les élèves ne réagissent pas). *C'est amo-te ainda. Encore c'est ainda.*

Dans ce dernier exemple, nous remarquons que l'enseignant fait recours à la réalité des apprenants, mais comme la stratégie n'a pas marché, alors il a traduit le mot.

De leur côté, les apprenants pour se faire comprendre et pour tester qu'ils ont bien compris, font recours surtout à la langue maternelle et à la traduction. Parfois ils posent des questions pour confirmer ce qu'il faut faire ou ce qui signifie un mot ; ils font recours aussi à d'autres camarades pour savoir ce qu'il faut faire, ou alors traduisent ce qui dit l'enseignant. Ils doivent donc, non seulement faire effort pour saisir le sens des mots, mais aussi être sur leurs gardes pour comprendre ce qu'à chaque instant on attend d'eux.

Exemple 3 (en classe de 7^e, à Palmarejo):

Le professeur : *Vous pouvez copier sur votre cahier.*

L'élève : *E pa còpia ?*

Exemple 4 (en classe de 7^e, à Palmarejo) :

L'élève : *Madame, jeunes ê kusê ?*

D'autres élèves : *Jovens !*

3.5. Les interactions en classe de français

Les interactions caractérisent une classe de langue. Dans l'enseignement interactif des langues étrangères, il est question prioritairement de l'interaction dans le groupe d'apprentissage. Selon L. Schiffler, un comportement pédagogique interactif signifie que l'enseignant favorise l'interaction sociale dans le groupe, incite les apprenants à l'autonomie et il pratique des formes d'enseignement interactives.

L'auteur définit celles-ci, comme étant « *toutes les activités didactiques qui conduisent à une interaction entre les élèves, à une communication centrée sur l'apprenant (tous les énoncés dont le contenu est déterminé par l'élève lui-même), à l'autonomie, à la participation des élèves et à la coopération entre eux dans un «tandem de responsabilité» et dans un travail en groupe interactif.* »⁴³

Est-ce que les enseignants capverdiens pratiquent des formes d'enseignement interactives ?

⁴³ L. Schiffler, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Didier, Paris, 1991, p. 6

3.5.1. Les interactions verbales

Une grille d'observation nous a permis de repérer les interactions en classe, de voir notamment leurs objets et leurs modalités.

Puisque les apprenants travaillent dans la plupart du temps individuellement, les interactions les plus fréquentes se passent entre enseignant/apprenant. Les initiatives de l'interaction partent presque toujours de l'enseignant : c'est lui qui pose les questions, qui indique qui doit lire, qui dit pratiquement quand est-ce qu'un apprenant doit parler.

Cette pratique ne favorise pas l'interaction entre apprenants. Outre pour apporter une réponse, les apprenants s'adressent à l'enseignant soit pour demander des éclaircissements sur les consignes, soit pour manifester son envie de lire ou d'aller au tableau. Exemple 1 (classe de 8^e, à Palmarejo) :

Un élève : *Monsieur, je peux lire ?*

Le professeur : *Nous avons déjà fait la lecture individuelle.*

Aujourd'hui nous allons faire des exercices.

Les apprenants se montrent disponibles pour aider celui qui n'a pas compris ce qui dit l'enseignant, ce qui est l'indice d'un bon rapport entre eux. Exemple 2 (classe de 8^e, à Palmarejo) :

Le professeur : *Evandro, efface le tableau !*

Evandro : *Professor, m'ka percêbi.*

Le professeur : *Je te dis d'effacer le tableau. Il n'a pas compris.* (en rigolant).

Les élèves : *Evandro, ê pá pága quadro.*

Le peu qu'ils interviennent, les apprenants le font souvent en créole, parfois en portugais et presque jamais en français. Ils ont plutôt une attitude passive et leur participation collective, surtout en classe de 7^e, est plutôt perturbatrice. Même pour apporter une réponse – ce qui veut dire qu'ils comprennent mais ne savent pas réemployer la langue – ou pour des choses basiques, telle que demander la permission, ils font recours au créole. Exemple 3 (en classe de 7^e à Palmarejo) :

L'élève 1 : *Dá licença ?* (en se levant)

Le professeur : *Où vas-tu ?* (l'apprenant ne comprend pas et va s'asseoir)

L'élève 2 : *Undi bu stá ta bai.*

L'élève 1 : *M'stá tôma nha lápis.*

Exemple 4 (en classe de 9^e, niveau 1, à Domingos Ramos):

Le professeur : *Ouvrez votre livre et faites une lecture silencieuse ! Tu n'as pas ton livre, Paulo ?* (en se tournant vers l'élève)

L'élève : *Esqueci de tomar no meu colega.*

Ces exemples démontrent clairement qu'il n'a pas l'effort de la part des apprenants pour parler le français. Les enseignants ne les encouragent pas beaucoup non plus, bien au contraire, pour l'exemple 2, l'enseignant rigole de l'apprenant qui n'a pas compris, ce qui est une attitude à éviter.

Il faut cependant souligner qu'il y a des exceptions : nous avons été particulièrement frappés par une classe de 7^e à Domingos Ramos, où les apprenants n'interviennent qu'en français pratiquement ! Ils démontrent l'envie de parler français et ils ont une enseignante qui les incite toujours à le parler :

Le professeur : *Qui va m'expliquer, qu'est-ce que le stress ? En français !*

L'élève : *Je pense que c'est la préoccupation.*

Le professeur : *Bravo ! Quelqu'un d'autres.*

Un autre élève : *C'est le travail.*

Nous voudrions insister encore sur le fait d'inciter davantage nos apprenants à parler en français. Il faut parvenir à une communication centrée sur l'apprenant et favoriser davantage les interactions «horizontales». Il faut mettre ceux-ci par groupes pour qu'ils puissent interagir et répondre de cette façon à leur envie de travailler davantage avec leurs camarades, car il est inquiétant d'observer qu'il n'existe pas en classe de français de dialogue entre les apprenants (s'il existe, c'est sous la forme parasite d'aparté, du bavardage.)

Nos recherches nous démontrent que la centration sur l'enseignant est dominante dans les classes de français à Praia. Or, il ne sert à rien, à notre avis, de fournir à l'apprenant les moyens de s'exprimer en langue française, si on ne favorise pas simultanément la capacité à les appliquer à la communication dans le groupe d'apprentissage.

3.5.1.1. La gestion des interactions et de la prise de parole

Si les interactions enseignant/apprenant sont plus régulières, les interactions apprenants/apprenants sont sous forme d'échanges isolés. Lorsqu'il intervient verbalement, l'enseignant s'adresse parfois à l'ensemble de la classe et parfois à un apprenant en particulier. Il y a semble-t-il une prévalence des échanges de type ternaire, à savoir, la réponse de l'apprenant à la question de l'enseignant est généralement suivie d'une appréciation. Comme c'est toujours l'enseignant qui est à l'initiative des interactions, c'est lui qui distribue la parole. Généralement les enseignants s'adressent d'abord à toute la classe, et puis à un apprenant en particulier. Exemple 1 (classe de 8^e à Domingos Ramos):

Le professeur : *Qui va me dire un verbe pronominal ? Euh...Fábio !*

Fábio : *Se laver.*

Le professeur : *Conjuge-moi le verbe se laver, Samira !*

Normalement les apprenants veulent participer (répondre, aller au tableau, lire), donc, l'enseignant doit indiquer et souvent il choisit parmi ceux qui veulent. Ils sont souvent sollicités à dire ou à lire la date et les phrases des exercices sur le tableau et à les répéter. Pour les apprenants, l'interaction est limitée à la phase de répétition, de redite et moins de la moitié des apprenants sont concernés.

Nous avons noté que dans les classes de 7^e les apprenants ont tendance à parler tous à la fois, surtout pour répondre ou participer, où parfois il y a des apprenants qui veulent monopoliser la prise de parole par rapport aux autres, et il faut que l'enseignant les interdise de parler parce qu'il faut laisser le temps aux autres qui ne se sont pas exprimés.

Exemple 2 (classe de 7^e à Palmarejo) :

Un élève : *Madame, je peux ? (pour répondre)*

Le professeur : *Tu as déjà parlé. Tens que deixar os outros responder.*

L'élève : *Madame inda m'ka pápia!*

Nous trouvons pertinent de noter, en passant, que l'un des problèmes dont souffrent les grands groupes est notamment le temps de participation qui est réduit et le risque que l'on court de répéter le même type de phrases qui peut entraîner l'ennui et la lassitude. Pour ce dernier aspect, il est important alors d'établir des rites de participation et d'écoute dès le début de l'année. Une autre solution que l'on propose c'est justement le travail en équipe. Cependant, il paraît que c'est une habitude encore pas très répandue dans le métier d'enseignant.

L'enseignant ne sollicite que pratiquement ceux qui demandent la parole. Est-ce qu'il ne veut pas gêner l'apprenant qui ne veut pas parler ou il l'ignore ? Quoi qu'il en soit, nous pensons qu'il faut avoir des stratégies pour faire d'en sorte que tout le monde ressente le besoin de s'exprimer.

3.5.2. Les interactions non-verbales

Kerbrat disait en 1990 que «... *dans les conversations, les mots n'existent qu'accompagnés d'intonations, de regards, de mimiques et de gestes...*». Comme le postule l'approche interactionniste, *la communication est multicanale et pluricode*, un «tout intégré». Ce qui équivaut à dire que l'on ne parle pas seulement avec la voix et des mots mais aussi avec des gestes, voire avec tout le corps. C'est dire aussi la complémentarité de ces différents canaux, également nécessaires à la communication orale, car chacun d'entre eux joue son rôle spécifique pour le plus grand bénéfice de l'interaction.

Il faut noter que tous ces accompagnements non verbaux de l'activité langagière sont transmis visuellement. Cependant, dans l'enseignement des langues, les aspects non verbaux de la communication ont une tendance à être négligés. En effet, dans la mesure où la communication obéit à des règles socioculturelles, on ne pourrait donc, pas séparer le langage verbal du non verbal. Comme le souligne Jean Mouchon, «*évacuer le langage corporel de la communication reviendrait à la priver de ses participants en chair et en os et à la situer hors de l'espace et du temps.*»⁴⁴

Il est vrai que l'expression orale s'accompagne toujours de gestes et que ces derniers varient d'une société à une autre : pour s'auto-désigner, on pointe du doigt sa poitrine en France, mais au Japon, le bout de son nez. En cas de «tabou», les malentendus auxquels peuvent donner lieu ces variations dans les conventions gestuelles sont encore aggravés : «il ne faut pas servir d'une seule main» en Corée, «il ne faut pas tendre la main gauche» en Afrique, la transgression involontaire de ces tabous risquant d'être perçue, par contresens, comme un très grave affront.⁴⁵

⁴⁴ Jean Mouchon, in *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, (dir.) Robert Galisson, Hatier, Paris, 1982, p. 80

⁴⁵ Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, 3^{ème} éd. Armand Colin/Masson, Paris 1998, p.21

Dans son ensemble, le discours pédagogique joue fréquemment un support gestuel. Nous avons pu constater qu'en général, les enseignants se déplacent dans toute la classe. La gestuelle est très présente dans les classes de français, surtout comme une stratégie de compensation pour faire accéder au sens à certains mots ou expressions. Par exemple, dans une classe de 7^e dont le contenu était les moyens de transport pour expliquer le mot rouler l'enseignante dit :

— *Moi je marche* (en marchant), *les voitures roulent* (en faisant un mouvement avec les bras)».

En classe de 9^{ème}, niveau 1, à Domingos Ramos, pour expliquer au milieu de la pièce et par terre :

Le professeur (en se plaçant au centre de la salle) : *Où est la professeur ?*

Les élèves : *Au milieu de la salle.*

Le professeur (en jetant son livre par terre) : *Dulce, où est le livre ?*

Dulce : *Le livre est par terre.*

Dans la communication orale en face-à-face, le regard donne force à la parole, car en général on regarde la personne à laquelle on s'adresse. C'est ainsi qu'il faut que l'enseignant tienne au sérieux le canal visuel de la communication orale, pour qu'il puisse en rendre compte. Mais comment faire, si la disposition spatiale de la classe ne le permet pas ? Au moins l'enseignant se déplace dans toute la classe, mais les apprenants, eux, ne bougent pas, sauf pour aller au tableau faire des exercices. Mais, par contre, les sketches ont été très expressifs, les apprenants jouant bien leurs rôles, même si parfois ils ont fait recours à leurs textes.

Selon Moirand, enseigner à communiquer à l'oral suppose que l'on prenne en compte les données de la proxémique et de la kinésique de la situation de communication, car l'échange dépasse la simple transaction. Dans les dialogues que l'on propose aux apprenants, par exemple, sur le déroulement des échanges de la vie quotidienne dans les quartiers parisiens, (dans les épiceries, boucheries, boulangeries, blanchisseries...), il n'y apparaît pas des indices sur l'occupation de l'espace, ni d'utilisation de gestes, ni par exemples l'arrivée d'autres clients. C'est comme si sur le lieu n'a que les deux interlocuteurs qui échangent des propos à tour de rôle. L'auteur signale que, seulement l'enregistrement vidéo permet d'aborder la communication dans sa globalité en tenant en compte les gestes, les mouvements, les déplacements, les mimiques, les regards. A défaut de matériel vidéo, peut-être le plus naturel consiste, d'après l'auteur, à commencer par des conversations au téléphone.

Tel que pour les gestes, le crible perceptif de l'espace varie d'une culture à l'autre, la méconnaissance de ces faits culturels pouvant être à l'origine de malentendus. Dans ce sens, il faut que l'apprenant prenne conscience de la dimension de l'espace et des normes socioculturels, car cela va l'aider à éviter de reproduire ce qu'il sait de sa propre culture et de commettre ainsi des impairs qu'il ne saura pas interpréter. Nous constatons que la communication non-verbale n'est pas travaillée en classe de français, ce qui réduit la compétence communicative des apprenants. Heureusement que pour le Cap Vert, même si le travail sur la communication non-verbale fait défaut, cela ne pose pas beaucoup de problèmes lors du passage à une conversation en situation réelle, dans la mesure où, entre les deux pays il n'y a pas trop de différences.

3.6. La place de la phonétique en classe de français

Un enseignement des langues qui privilégie la pratique de la langue orale en classe suit une démarche orale. Les spécialistes soulignent l'importance de la pratique de l'oral de la langue, surtout les deux premières années d'enseignement, afin de mieux assurer la maîtrise de la prononciation.

Déjà en 1954, Malmberg soulignait l'importance de la phonétique dans l'apprentissage des langues : « *L'enseignement des langues étrangères est un domaine où la phonétique a une très grande importance pratique...* »⁴⁶ A ce propos, Pagel (1996) affirme que, « *une bonne compétence communicationnelle n'est pas seulement une maîtrise convenable de la syntaxe et un lexique assez conséquent, mais aussi, une maîtrise des aspects phonétiques et, en premier lieu, des éléments prosodiques.* »⁴⁷

Par la suite, Pagel et Berri remarquent le sentiment de réussite et de confort que l'on éprouve dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues, lorsqu'on sait que l'on prononce correctement. Les auteurs concluent que la maîtrise de la prononciation, du fait même qu'elle dégage un encouragement important, permet une acquisition des aspects grammaticaux et lexicaux de manière plus efficace, justement lorsque l'apprenant a pris confiance en lui parce qu'il sait bien prononcer. Donc, il n'hésitera pas à intervenir, c'est-à-dire à pratiquer la

⁴⁶ André Berri et Dario Pagel, «La phonétique dans la classe de FLE», in *Le Français dans le Monde*, n° 339, avril 2006, p. 36

⁴⁷ *Id. Ibid.*, p. 36

langue. La maîtrise phonétique garantie, il n'aura pas d'inhibitions ni en classe de langue ni ailleurs ; donc, nous pensons que son insécurité linguistique⁴⁸ est diminuée.

L'apprentissage de la prononciation servira à diminuer le problème d'inhibition et de crainte du ridicule ou de commettre des fautes qui subit les apprenants dans l'emploi de la langue étrangère. Concernant ces problèmes le psychologue Curran (1961) propose que l'enseignant, face à l'apprenant, adopte un comportement semblable à celui du psychothérapeute, qui *«consiste à réduire le sentiment de menace, d'insécurité et d'anxiété qu'éprouve l'apprenant et favoriser en lui un sentiment de confiance, (...) de sécurité dans ses relations avec lui.»*⁴⁹ Cela nous amène aussi à dire que la relation avec l'enseignant peut être décisive quant au succès ou à l'insuccès dans l'apprentissage des débutants d'une langue étrangère. A cet égard, l'enseignant doit d'efforcer d'éviter toute critique négative, afin que l'on puisse vaincre la timidité personnelle et certains blocages langagiers.

Or, si la sémantique est en étroite corrélation avec la phonétique, comme le font remarquer les auteurs supra cités, puisque tous les sons que nous produisons transmettent un sens, donc, produire des sons correctement, c'est produire du sens. Ils ajoutent qu'*« en fait, sans une bonne phonétique, nous n'avons à l'oral, aucune chance de transmettre un message qui sera bien compris, même si les mots ont été bien choisis et si la syntaxe est correcte.»*⁵⁰ D'où la nécessité d'intégrer le travail phonétique dans la mise en œuvre d'activités de communication, et d'intégrer la phonétique corrective dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, même qu'il n'y ait pas de leçon de phonétique à proprement parler. Est-ce que la phonétique est-elle présente dans la classe de français au Cap Vert ? Quel traitement lui confère-t-on ?

Dans l'enquête faite auprès des apprenants, parmi les 197 (67,2%) qui manifestent l'envie de parler davantage le français en cours, la majorité (121, l'équivalent à 61,4%) ne le fait pas car ils ne savent pas bien prononcer les mots (cf. annexe 1, tableau 5, p. 78). Ce qui veut, dire qu'il y a un besoin de travailler davantage la phonétique en classe de français, et cela dès les premières années d'apprentissage.

⁴⁸ Insécurité linguistique – un sentiment plus au moins généralisé de malaise occasionné par la pratique d'une langue, ou d'une variété.

⁴⁹ L. Schifflier, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Didier, Paris, 1991, p. 18

⁵⁰ André Berri et Dario Pagel, *op.cit.*, p. 37

Nous avons noté lors des observations que, même si les exercices qui portent sur la phonétique sont rares, la phonétique est présente à travers la répétition et la correction de la prononciation. Un autre exercice, consiste à épeler des mots. On y attire l'attention des apprenants pour la bonne prononciation, pour les liaisons du type déterminant/substantif : «vos achats» ou pronom/verbe : «elles écoutent», etc.

On profite de la lecture des textes et des phrases des exercices qui sont au tableau pour travailler la phonétique. Concernant les exercices, d'abord c'est l'apprenant concerné qui doit lire la phrase, puis l'enseignant donne la bonne prononciation avant de demander à certains de la répéter et ensuite à toute la classe de le faire en même temps. En voici des extraits de cours qui peuvent illustrer le travail de répétition :

Exemple 1 (classe de 10^e, à Cesaltina Ramos) :

Le professeur : *Qui veut me donner un exemple avec un article partitif ? Carla !*

Carla : *Je bois de l'eau.*

Le professeur : *Très bien. Voilà ! Je bois de l'eau... de l'eau. Répète !*

Carla : *de l'eau.*

Le professeur : *Répétez : un oeuf/des oeufs*

Les élèves : *un oeuf/des oeufs*

Exemple 2 (classe de 8^e à Domingos Ramos) :

Le professeur : *Karike, où est l'armoire ?*

Karike : *L'armoire est sous la fenêtre.*

Le professeur : *sous. Répète s'il te plait !*

Karike : *sous*

Exemple 3 (classe de 9^e niveau 3, à Achada Grande) :

Le professeur : *Vaisselle. Répète !*

L'élève : *Vaisselle.*

Le professeur : *Bagnole.*

Il faut noter que lors de la lecture, les apprenants ne répètent pas toujours la bonne prononciation donnée par l'enseignant, comme pour l'apprenant de l'exemple 3 qui a continué sa lecture. L'enseignant, de son côté, n'a pas insisté.

Nous avons repéré un seul exercice de phonétique autonome en cours (en classe de 7^e, à Domingos Ramos). Il s'agit de la correction d'un devoir sur la distinction des sons [y] et [u].

Les apprenants vont au tableau et placent le mot dans la colonne du son correspondant, tout en répétant le mot.

Bien évidemment, nous pensons que la phonétique ne doit pas concerner uniquement la phase de répétition. En effet, l'intonation et le rythme sont les supports les plus puissants en vue de l'assimilation du texte entendu. Convaincue que l'imitation des sons étrangers n'est pas une tâche aisée au début de l'apprentissage d'une langue, nous pensons que la voix de l'enseignant et le type de correction sont extrêmement importants pour éviter le découragement de l'apprenant.

3.6.1. La correction phonétique – le traitement de l'erreur

La classe est un espace d'apprentissage, mais souvent les apprenants ont peur de participer par crainte de faire des erreurs. On a beau leur dire que «c'est en parlant que l'on apprend à parler» ou que «c'est en commettant des fautes qu'on apprend», la crainte de la faute les bloque souvent. La création d'un climat de confiance passe aussi par le traitement de l'erreur en classe. En fait, lorsqu'un apprenant intervient et il fait une erreur, quelle est l'attitude efficace à avoir pour ne pas couper son élan ? Nous pensons que cela dépendra du moment et de la nature de l'erreur. Nous considérons qu'il y a des erreurs qui peuvent être corrigées par les apprenants, et ce type de correction donnera lieu à une interaction orale, souvent en français au moment de justifier leurs choix.

Lors des observations, nous avons décidé de constater la correction de la phonétique, concernant le traitement de l'erreur, parce que selon la façon dont elle est faite, peut bloquer ou inciter la prise de parole. Nous avons remarqué qu'en classe de français, l'enseignant corrige presque systématiquement les erreurs de l'apprenant. Alors que, l'apprentissage cognitif considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère. Il s'agit dans ce cas, d'un apprentissage en train de se faire, qu'il convient de valoriser. C'est ainsi qu'il faut assimiler l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage.

La phonétique n'est pas toujours corrigée, mais nous pensons qu'il faut que nos apprenants maîtrisent dès le début la bonne prononciation car cela leur donnera plus de confiance pour prendre la parole. Pendant la lecture, on assiste plutôt à une correction immédiate, (l'enseignant apportait son aide dès la première hésitation), parfois même exagérée, chez un

enseignant en classe de 8^{ème} qui interrompt toujours l'apprenant pour le corriger, même si parfois il laisse passer des «erreurs».

Mais, il y a quand même ceux qui privilégient une correction différée, au tableau, après la lecture, comme cette enseignante en classe de 7^e, à Palmarejo. Après avoir écrit au tableau les mots dont l'apprenant a eu mal à prononcer, l'enseignante dit :

— *Répétez avec moi ! Rêve... comment... train.* (Toute la classe répète. Après on répète par rang.)

Cependant l'on ne privilégie presque jamais l'auto-correction, car la plupart des enseignants, après une réponse (orale ou écrite) d'un apprenant, au lieu de se tourner vers celui-ci, demande à la classe d'apporter son jugement : «Vous êtes d'accord ?» ; «C'est bon ?» ; «C'est correct ?», ne laissant pas à l'apprenant le temps de se corriger.

Les appréciations ne sont jamais négatives. Néanmoins, parmi les 90 apprenants qui n'aimeraient pas parler davantage le français en cours, 68 (76%) le justifie parce qu'ils ont peur de commettre des fautes. Seulement 17 (9%) de ceux qui voudraient prendre la parole plus en cours ne le font pas car l'enseignant corrige trop. Ces données nous montrent que, après le fait de ne pas savoir bien prononcer les mots (voir 3.6. ci-dessus), ce qui bloque la prise de parole chez les apprenants est plutôt la crainte de l'erreur.

Ce qui nous paraît important ici, c'est que, emmenés à donner leurs opinions sur ce qu'ils pensent être le plus important pour arriver à bien parler le français, 112 (41,6%) apprenants ont choisi le fait d'essayer de parler sans peur de commettre des fautes comme la première condition pour pouvoir réussir une bonne compétence orale en français (cf. annexe 1, tableau 7, p. 79). Ce qui veut dire qu'ils sont conscients du besoin qu'ils ont à surmonter la peur de commettre des fautes. Il faut que leurs enseignants les aident dans cette tâche pour qu'ils puissent vaincre cette barrière et se libèrent pour la prise de parole. Et, la façon dont ils sont corrigés est déterminante dans cette tâche. La correction, relève du problème de l'évaluation de l'oral, une question complexe et très vaste, qui fera l'objet du point qui suit.

3.7. L'évaluation de l'oral en classe de français

Pour ce qui est de l'évaluation en didactique des langues, il y a eu des progrès incontestables, à tel point qu'aujourd'hui, il y a un consensus sur le fait que l'évaluation soit une composante de l'apprentissage. Cependant, il reste encore du chemin à parcourir, car même si évaluer est

une activité qui doit assurer tout enseignant le long de sa carrière, il paraît que c'est en quoi il est le moins formé. C'est ainsi que pour beaucoup, l'évaluation est assimilée au contrôle des connaissances et selon Ginette Barbé, se reproduisent de génération en génération des attitudes et des pratiques qui finissent par être inadaptées aux objectifs actuels d'apprentissage et aux orientations méthodologiques revendiquées. Ce qui provoque un décalage et une incohérence entre les progrès pédagogiques et les modes d'évaluation utilisés.⁵¹

Aujourd'hui, comme le fait signaler Bolton, la compétence communicative occupe une position centrale comme objectif directeur de l'enseignement des langues étrangères. Ce qui requiert selon l'auteur, des tests qui au-delà de la compétence linguistique, permettent une évaluation appropriée de la compétence communicative. Si l'enseignement est communicatif, l'évaluation doit se construire dans une perspective communicative.

Autrement dit, dans cette perspective, il faut évaluer la compétence de communication, avec tous ses critères (pragmatique, linguistique, sociolinguistique). Ce qui veut dire qu'il faut entre autres, faire produire du discours en situation (situation simulée, entretien, toute autre production personnelle). Donc, ce n'est qu'à partir de situations simulées, vraisemblables, pour se mobiliser et se structurer les connaissances qu'elles requièrent, qu'on pourra évaluer les compétences. Tout autre type d'épreuves ne permet que de contrôler les connaissances linguistiques. (cf. Ginette Barbé *op. cit.*)

L'évaluation, selon Porcher, «sert à mesurer les savoir-faire réels des élèves ; à mesurer pas seulement ce qu'on a voulu viser (l'objectif), mais bel et bien mesurer ce qui a été effectivement acquis (même si ce n'était pas dans l'objectif).»⁵² De ce fait, nous pouvons dire que l'évaluation est positive parce qu'elle valide ce que l'apprenant sait faire (les savoir-faire), plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas. Donc, il faut adopter des attitudes positives en évaluation.

Moirand, en citant Holec, [1981], fait remarquer que dans une perspective communicative, en expression orale, on évaluera «la correction linguistique, les variétés et la cohérence des registres, l'efficacité pragmatique, les capacités de développer des stratégies de

⁵¹ cf. Ginette Barbé, *Itinéraire pour construire des activités d'évaluation en FLE*, s.l.s.d.

⁵² Louis Porcher, in E.L.A. n° 79, 1991

*compensation, la fluidité du débit, la richesse verbale et non verbale, l'adaptation du discours, etc.»*⁵³

Notre préoccupation ici est de comprendre comment les enseignants évaluent-ils les productions langagières orales des apprenants. Au Cap Vert, tout mène à croire que, dans l'enseignement/apprentissage du français, l'expression orale n'est presque pas évaluée, tout du moins elle ne rentre pas dans l'évaluation de type sommative.

Comme nous l'avons dit plus haut, le niveau de l'apprenant est déterminé après passage à un test écrit. Il serait illusoire de penser qu'il y a une correspondance directe entre les progrès faits en grammaire et le degré d'interaction. Donc, là nous pouvons affirmer que l'on est encore loin d'évaluer la compétence communicative de nos apprenants, avec toutes ses différentes composantes. Comment, d'ailleurs, évaluer cette compétence si les tâches qu'on leur propose et les activités qu'ils doivent mettre en jeu ne s'y prêtent pas ? (cf. pour les activités, 3.3. ci-dessus). Dans la mesure où toute activité communicative est en même temps évaluative, l'enseignant doit prendre soin de varier les modalités de travail, car, c'est seulement de cette manière qu'il sera possible d'évaluer la compétence communicative.

Questionnés si lors de l'évaluation ils prennent en compte l'effort que les apprenants font en cours pour prendre la parole en français, la majorité des enseignants – un total de 13 l'équivalent à 87% des interviewés – disent prendre en compte cette effort et justifient cette décision du fait que c'est en commettant des erreurs qu'on apprend. En voici quelques extraits de leurs réponses :

- *«Toujours. Même s'ils commettent des fautes, car c'est comme ça qu'ils apprennent.» ;*
- *«Bien sûr, car c'est en pratiquant la langue qu'on arrive à apprendre et à parler correctement. » ;*
- *«Je prends personnellement cet effort parce que je n'évalue pas seulement la partie écrite mais aussi la participation et l'intervention des apprenants.» ;*
- *«Bien sûr. C'est sans doute en faisant des efforts qu'il apprendra (avec ses propres erreurs). Pourtant, un élève doit être corrigé, afin d'éviter qu'il continue à répéter les mêmes erreurs dans l'avenir.» ;*

⁵³ Moirand, *op. cit.* p. 65

- *«Oui, parce que la qualité de son intervention n'est pas le plus important. A mon avis, l'important c'est parler même en commettant des erreurs. Plus on pratique mieux on développe. »*

Comme nous pouvons le constater, il y a une tendance des enseignants à associer parfois la pratique de l'oral à la simple participation des apprenants en cours, et donc à l'associer à l'«évaluation continue». Est-ce que pour eux, la pratique orale se limite à la participation en cours ?

Pour les 2 autres enseignants, l'équivalent à 13% des interviewés, il faut tenir en compte non pas seulement l'effort que l'apprenant fait, mais le récompenser aussi pour la qualité de son intervention, ce qui paraît à notre avis plus juste et peut-être plus raisonnable, pour ne pas pénaliser certains. Nous sommes d'avis que la prise de risque est un facteur déterminant à l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est dans ce sens que, les efforts faits par l'apprenant devraient être récompensés.

D'après nos observations, nous avons constaté que si l'enseignant ne blâme pas l'intervention des apprenants, lorsque ces interventions ne correspondent pas à ses attentes, il les encourage très peu. Nous profitons pour souligner l'importance de la reconnaissance par l'enseignant des interventions des apprenants car elle est essentielle pour encourager l'apprenant à progresser.

Mais, seulement un travail de longue haleine permettra aux apprenants d'avoir moins peur de se tromper et de voir la classe comme un espace libre d'expression et d'apprentissage où la prise de risque est reconnue positivement.

TROISIEME PARTIE

Chapitre 4 – Pour une pratique efficace de l'oralité en classe : perspectives et propositions

S'agissant de l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante, il est résolu d'adopter une méthodologie orientée vers la pratique orale sur les contenus de la vie quotidienne, autrement dit, une méthodologie qui met accent sur l'acquisition du français comme un instrument de communication utile et pratique. Il faut que l'enseignant adopte des pratiques pédagogiques qui vont dans le sens de rendre l'apprenant conscient du rôle actif qu'il doit jouer, s'il veut utiliser la langue française comme moyen de communication et d'expression.

Dans une pédagogie de l'oral, l'interaction est à considérer comme l'un des concepts prioritaires, et les situations d'oralité doivent être choisies en fonction de chaque objectif d'apprentissage. C'est ainsi qu'il est nécessaire de se situer au sein de l'interaction, pour qu'il ne développe pas au sein de la classe l'idée que travailler l'oral, c'est « parler pour parler », sans objectif particulier. L'enseignant doit s'interroger ainsi, sur les tâches qu'il propose aux apprenants, car de celles-ci se découlent les activités au travers desquelles ils construisent une compétence de communication en langue étrangère.

Nous considérons néanmoins qu'il est nécessaire qu'une pédagogie de l'oral soit mise au jour, pour envisager les modalités permettant d'intégrer l'oralité, comme composante, dans la pratique et l'étude de l'oral. Seulement ainsi, on pourra éviter certaines pratiques incertaines et réduire des exploitations improvisées en classe par les enseignants.

Nous évoquerons quelques activités communicatives ci-dessous qui constitueront des exemples de ce qu'on pourrait faire en classe de français pour faciliter la compréhension et la pratique de l'oralité en classe.

4.1. Activités et techniques destinées à faciliter la compréhension orale

Nous nous tâcherons dans ce point de laisser quelques points importants à garder en tête pour aider nos apprenants à améliorer leur compréhension de l'oral, une des compétences la plus importante en langue étrangère, mais peu travaillée en classe.

4.1.1. Les possibilités offertes par la radio

Sur le plan pédagogique, parmi la panoplie des supports oraux, qu'ils soient fabriqués (comme dans la plupart des méthodes) ou authentiques (chansons, sketches, récits enregistrés, documents enregistrés, publiés etc.), c'est la radio qui offre de grandes possibilités de documents divers et de discours variés : bulletin météo, informations, publicités, interviews, débats, reportages, sondages, conversations, faits divers, etc.

Outre cela, les documents radiophoniques véhiculent la diversité des traits d'oralité, notamment prosodiques, et offrent des contenus très variés et marqués par les variations socioculturelles et affectives de la langue parlée. En plus, elle peut permettre aux apprenants d'être en contact direct avec l'utilisation de la langue dans des situations de communication réelles.

La radio peut être aussi une grande source de motivation, et avoir également une valeur de récompense, car c'est un plaisir pour l'apprenant de constater l'aboutissement de ses efforts et de son apprentissage : comprendre la langue de l'autre ! Cependant, pour la simple compétence linguistique, la compréhension des documents radiophoniques peut poser problèmes aux apprenants, ce qui implique le recours à des stratégies pour mieux faire accéder au sens avant l'écoute. Ces stratégies passent notamment par une préparation à l'écoute, ce qui veut dire qu'avant l'écoute du document, pour faciliter la construction du sens, il est important de donner à l'apprenant une tâche précise à accomplir.

4.1.2. Les possibilités offertes par la télévision

Ainsi comme pour la radio, la télévision offre une variété de possibilités pour travailler la compréhension orale en classe. Encore plus complète, elle permet de travailler non pas seulement le verbal, mais aussi le non verbal dans les conversations. Celle-ci permet ainsi, aux apprenants, de se rendre compte des aspects non-verbaux de la communication, à travers

le visionnement de situations de communication réelles. En tant que support visuel, la télévision joue un rôle fondamental dans l'acquisition de la compétence communicative en français.

4.1.3. L'exercice de répétition et la lecture expressive

Nous avons constaté que la répétition est très présente dans les classes de français et nous avons noté qu'en fait il s'agit d'un exercice qui permet de travailler non seulement la compréhension de l'oral mais aussi l'expression orale des apprenants, cette dernière, axant sur la phonétique.

Un exercice qui pourrait être intéressant consiste à demander aux apprenants de répéter ce que l'enseignant ou un autre apprenant vient de dire. Ce type de pratique est très utile pour l'enseignant, car c'est un moyen d'évaluer le niveau de compréhension. Cela démontre que la répétition des formes en classe de langue n'a pas que le seul but la mémorisation, mais il a des fins variées. L'écoute des autres pousse les apprenants aussi à rester attentifs, car ils peuvent être interrogés à n'importe quel moment.

La lecture expressive d'un dialogue constitue aussi un très bon exercice phonétique qui demande l'attention et la compréhension. Sur une lecture à haute voix, on peut faire varier les rythmes du débit, les temps de pause et les intonations. Ce type d'exercices – lecture expressive et répétition – ont pour objectif de donner de l'assurance aux apprenants en difficulté pour qu'ils essayent ensuite d'interagir. Ces pratiques préparent le terrain à la prise de parole et permettent à tous les apprenants, dès le début d'année, d'intervenir.

4.2. Activités et techniques destinées à faciliter la production orale

Pour améliorer et faciliter l'expression orale des apprenants, il faut recourir à des formes interactives d'enseignement du français. Il s'agit en conséquence, à côté d'un enseignement faisant largement appel à la participation des apprenants, de trouver des procédures pédagogiques leur permettant de s'exprimer davantage par l'oral, non seulement dans le cadre de la classe mais aussi en dehors de celle-ci. Pour se faire, il faut leur proposer des exercices et des activités qui ont tout leur intérêt dans l'apprentissage de la communication, tels que les jeux communicatifs, les exercices de simulation ou de jeux de rôles, les travaux de groupes,

entre autres. Notre objectif est de donner ici quelques idées de tâches qui peuvent encourager l'interaction en classe.

4.2.1. Introduction de la conversation en classe de français

Pour entraîner d'avantage les apprenants à l'expression orale, nous sommes favorable à l'introduction, d'au moins une séance par semaine dédiée à la conversation, c'est-à-dire à l'expression orale. Et cela pour des raisons telles que l'importance de l'expression orale pour la réussite scolaire et professionnelle de nos apprenants et le plaisir qu'il y a à parler couramment une langue.

Cette proposition va à la rencontre du désir de la plupart des apprenants – 197, l'équivalent à 67,2% des enquêtés – qui aimeraient parler le français plus en cours et également dans le sens de ne pas détruire l'image positive qu'ils se font de leurs compétences communicatives futures, qui est de savoir bien parler le français à la fin du lycée (121, concernant 41,3%). En outre, seulement 21 apprenants (23,3%) pensent qu'ils parlent déjà suffisamment bien pour pouvoir apprendre, ce qui suppose que la plupart pensent qu'ils ne pratiquent pas assez la langue pour pouvoir s'exprimer en français.

Dans ce sens, nous pensons que, l'expression orale doit également être considérée lors des épreuves et des examens. On y peut tester l'expression orale des apprenants à travers diverses méthodes, qui vont des exercices à choix multiples à un entretien guidé et même jusqu'à l'expression libre sur des sujets déterminés, selon le niveau des apprenants.

Des séances méthodologiques de conversation aideront sans doute les apprenants à franchir la barrière de la timidité, car 120 (41,0%) disent se sentir à l'aise pour s'exprimer quand ils veulent en français, mais ils ne le font pas.

Certes, l'introduction de l'exercice de la conversation, que se soit comme discipline autonome ou une heure simplement par semaine, cela exige un effort et une véritable reconversion pédagogique. Nous pensons tel que Pierre Burney (1969) que seule la conversation permettra une pratique du français parlé aussi proche que possible des conditions naturelles. Comme celui-ci l'écrit, la conversation de par sa nature même, est l'alliée des méthodes actives.

4.2.2. Les jeux interactifs

D'après L. Schiffler, tous les jeux pédagogiques conduisant à ce que l'élève s'exprime ses propres pensées face à un ou à plusieurs élèves ou à l'enseignant, sont des jeux interactifs. Selon l'auteur, dans les jeux interactifs, il ne s'agit pas seulement pour les apprenants d'appliquer ce qu'on a appris, mais d'apprendre aussi quelque chose de nouveau. Ils ne demandent, dans la plupart des cas, aucune préparation lexicale particulière. Mais bien entendu, il y a avantage à ce que les apprenants connaissent déjà les structures les plus importantes de la langue cible, ou tout au moins celles qui le plus de chance d'apparaître dans le jeu en question. Le recours à des jeux interactifs peut susciter des motivations nouvelles.

Comme nous l'avons remarqué, dans l'interaction enseignant-apprenants, ces derniers n'ont que très rarement l'occasion de poser des questions. Afin d'encourager les apprenants à poser des questions, voici un exercice simple que l'on peut adapter à différents niveaux d'apprentissage :

Vous donnez les consignes suivantes aux apprenants :

«J'ai devant moi, là sous mes yeux, un document visuel, une image. Vous allez essayer de deviner tous les éléments de ce document en me posant des questions. Attention, je ne peux répondre que par OUI ou par NON à vos questions. Si vous me demandez par exemple :

«Où est-ce que cela se passe ?» je ne peux pas répondre. Mais, si vous me demandez :

«Ça se passe dans une maison ?» je peux répondre OUI ou NON.»⁵⁴

4.2.3. La pratique théâtrale

Pour les lycéens, s'exposer aux autres à leur âge, peut être difficile, et par conséquent l'interaction orale peut être aussi difficile. Le fait de jouer un rôle peut aider à vaincre les inhibitions et ainsi, à libérer l'expression orale. Grâce à la gestualité l'apprenant prépare le corps à s'exprimer en jouant un rôle qui ne l'expose pas à ses camarades. Elle aide les apprenants à ne pas rester immobiles et bloqués lorsqu'un mot ne vient pas et aussi leur donne des stratégies de communication.

Les pratiques théâtrales nous paraissent utiles pour que les apprenants se sentent à l'aise dans leur langue en construction et à l'aise dans leurs corps, car elles permettent la mise en place

⁵⁴ François Weiss, *Jeux et activités communicatives*, Hachette Autoformation, Paris, 1983, p.42

d'un travail aussi bien de la parole que de la gestuelle. Dans l'apprentissage d'une langue, cette pratique ne peut avoir pour résultat qu'une plus grande confiance en soi dans l'usage de cette langue. Ainsi, créer en classe un espace d'enseignement où les apprenants ne s'exposeraient pas eux-mêmes, mais où ils joueraient un rôle, nous semble important.

4.2.3.1. Le jeu de rôle

«Le jeu de rôle, écrit L. Schiffler, représente la forme d'enseignement interactif par excellence». À la différence des sketches, les jeux de rôles ne sont pas préparés à l'avance, ce qui entraîne les apprenants à réagir spontanément dans différentes situations de communication, comme dans un dialogue normal. On les présente des situations et on les laisse une minute pour réfléchir sur le problème. Pour les débutants, on peut commencer par des petites saynètes dans lesquelles les apprenants s'interrogent mutuellement sur leurs noms, leurs lieux d'habitation, leurs relations familiales, leurs intérêts et leurs opinions.

Dans le jeu de rôle interactif, les apprenants doivent recevoir un *feed-back* de l'enseignant sur les succès de leur prestation. D'ailleurs, toute la classe doit avoir l'occasion de prendre position, de façon circonstanciée, sur les divers jeux de rôles. Les débutants peuvent énoncer leur jugement dans la langue maternelle au cas où ils ne peuvent pas le faire dans la langue étrangère. Cependant les simulations, les jeux de rôles et les improvisations peuvent se figurer difficiles pour la majorité des apprenants, du la nécessité de favoriser d'abord l'acquis d'un certain bagage linguistique.

4.2.4. Jeux et activités de créativité

Il faut promouvoir à notre avis, non pas seulement le besoin, mais surtout le désir et le plaisir de communiquer dans le cadre étroit des quatre murs de la salle de classe, puisque qu'il paraît compliqué pour les enseignants de mettre les apprenants en situations de communication en dehors de celle-ci. Comme le dit certains, « *devenir créatifs ou mourir d'ennui, nous n'avons pas de choix : ou nous continuons à enseigner dans le désert ou nous nous modifions pour modifier l'école, pour nous sentir exister en créant.* »⁵⁵

⁵⁵ Hélène Augé, Marie-France Borot et Michèle Vielmas, *Jeux pour parler, jeux pour créer*, CLE International, Paris, 1981, p. 4

Ce qui veut dire qu'en étant créatif, outre encourager la prise de parole chez les apprenants, l'enseignant aussi se sent vivant lors qu'il diversifie non pas seulement les supports et les sujets mais aussi les tâches qu'il propose aux apprenants. Il faut encourager vraiment la prise de parole et l'interactivité entre les apprenants et cela sera possible si l'enseignant sait garder la motivation en diversifiant les activités.

Toutes ces idées ne sont que des pistes de réflexion sur des exercices que l'on peut proposer en classe pour améliorer la compétence orale de nos apprenants, car nous sommes d'avis que la réaction des apprenants ainsi que leur envie de parler relèvent des tâches proposées par l'enseignant à partir de supports et de sujets variés. Pour des jeux et d'autres activités communicatives pouvant être développés en classe, on peut consulter notamment, François Weiss, *Jeux et activités communicatives* ; Hélène Augé, Marie-France Borot et Michèle Vielmas, *Jeux pour parler, jeux pour créer* ; René Richterich et Nicolas Sherer, *Communication orale et apprentissage des langues*.

Pour une autoformation sur l'enseignement de l'oral interactif, on peut lire Elisabeth Lhote, *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*.

Nous ne pensons pas qu'il y ait une formule magique pour faire parler les apprenants, mais qu'il s'agit pour l'enseignant, d'un long travail qui repose sur sa volonté d'encourager l'interaction et sur sa capacité d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage. Il y a aussi un besoin de changement d'attitude des apprenants dans la classe de français. Il doit prendre conscience que, s'il veut apprendre à communiquer en français, il faut qu'il soit plus actif en classe.

CONCLUSION

Notre travail a porté sur trois grandes parties. Des réflexions théoriques de la première partie, nous dégageons l'idée selon laquelle, la langue est avant tout un code oral, dont le rôle principal est la communication. Ainsi, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'accent est mis sur l'interaction, cette dernière se figurant comme un enjeu fondamental pour l'apprentissage.

Nous avons également noté que, sont les approches communicatives – dont l'objectif est l'acquisition de la compétence de communication – qui ont fait de l'oral un objectif à part entière. Néanmoins, malgré la reconnaissance de la primauté de la langue orale sur celle écrite, une pédagogie de l'oral est encore inexistante, ce qui conduit les enseignants à des pratiques incertaines concernant la gestion de l'oralité.

Dans la deuxième partie, l'analyse de l'étude de l'oralité en classe, nous a permis de constater qu'en classe de français, quoique aujourd'hui il ne soit pratiquement question que des approches communicatives, qui mettent l'accent sur la pratique de la langue étrangère, nous nous sommes rendue compte qu'on confère peu de place à la pratique de l'oralité en classe de français. Aussi bien l'interaction entre les apprenants que le travail en équipe sont pratiquement exclus.

Au terme de ces réflexions, nous nous rendons compte que, l'activité en classe reste massivement centrée sur des enseignants qui parlent plus de la moitié du temps d'un cours et qui possède la quasi exclusivité de l'initiative des interactions. Nous notons qu'il y a un effort de leur part, dans le sens de ne pas tout corriger, mais ils n'encouragent pas toujours les interventions des apprenants, alors que la reconnaissance positive des efforts des apprenants est une façon de les inciter à intervenir.

Nos recherches nous ont permis de constater les difficultés qui retrouvent les enseignants pour créer des situations de communications dans le but d'engager les apprenants dans la prise de parole. Concernant les activités et supports proposés en classe de français pour le travail de la langue orale, il y a clairement un besoin de variété, car diversifier, varier, innover sont des moyens de garder l'attention des apprenants et de les motiver pour la prise de parole.

Le travail sur la phonétique, si importante pour encourager la prise de parole, fait défaut dans les classes de français. Nous pensons qu'il faut l'intégrer dans la mise en oeuvre d'activités communicatives dès le début de l'apprentissage. Il y a une nécessité de travailler davantage l'écoute de divers types de discours en classe de français, pour que les apprenants arrivent à la compréhension orale, puisque comprendre aide à parler.

Même si la tendance est de privilégier l'oral, les apprenants écrivent plus qu'ils ne parlent et c'est l'écrit qui est plutôt évalué. D'où le besoin de faire rentrer l'expression orale dans le processus d'évaluation (formative et sommative) des apprenants.

Nous avons noté que de leur côté, malgré le désir qu'ils ont d'apprendre à parler le français, l'expression des apprenants en classe, consiste pour l'essentiel, à répondre aux questions et exécuter des ordres de l'enseignant. Ils se montrent peu engagés dans la prise de parole et dans l'interactivité en classe. Leur première langue d'intervention en cours est le créole capverdien et ils ne parlent que lorsqu'on leur a sollicité. Nous avons souligné l'importance d'encourager davantage l'expression en français, aussi bien dans la classe qu'en dehors de celle-ci.

Si l'on veut que les apprenants se servent du français pour une ouverture vers le monde, et que cette langue leur soit utile, notamment pour une formation professionnelle future, il faut qu'en sortant du lycée, ils puissent avoir une certaine compétence orale en français.

Néanmoins, nos recherches sur terrain nous ont permis de nous rendre compte que, l'on confère peu de place à la pratique de l'oralité en classe de français : aussi bien la compréhension que la production orales font défaut en classe.

A la suite de toutes ces constatations, nous confirmons donc, notre hypothèse de départ : il y a un besoin d'entraîner davantage les apprenants à la pratique de l'oralité en classe de français. Pour finir, nous aimerions souligner que l'amélioration du travail sur l'oralité en classe, passe nécessairement par la définition d'une pédagogie de l'oral, encore inexistante.

BIBLIOGRAPHIE

- AUGÉ, Hélène, BOROT, Marie-France et VIELMAS, Michèle, *Jeux pour parler, jeux pour créer*, CLE International, Paris, 1981
- BACHMANN, C., LINDENFELD, J. Et SIMONIN, J., *Langage et communications sociales*, Didier, Paris, 1991
- BARBÉ, Ginette, *Itinéraire pour construire des activités d'évaluation en FLE*, s.l.s.d.
- BESSE, Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Paris, s.d.
- BOLTON, S., *Evaluation de la compétence de communication*, coll. LAL, Didier, Paris, 1991
- BURNEY, Pierre et DAMOISEAU, Robert, *La classe de conversation*, B.E.L.C., Hachette/Larousse, Paris, 1969
- FERNANDEZ, Daniel et MEYER, Bernard, *Enseigner le français au collège*, Armand Colin, Paris, 1995
- GALISSON, Robert, (dir.) *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, coll. LAL, Hatier, Paris, 1982
- GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, coll. LAL, Hatier, Paris, 1981
- GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* sur <http://www.amazon.fr/didactique>, Presses Universitaires de Grenoble, 2002
- HYMES, Dell, *Vers la compétence de communication*, coll. LAL, Didier, Paris, 1991
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *Les interactions verbales 1) Approche interactionnelle et structure des conversations*, Tome I, 3^{ème} éd., Armand Colin/Masson, Paris, 1998
- KRAMSCH, Claire, *Interaction et discours dans la classe de langue*, coll. LAL, Hatier, Paris, 1994
- LHOTE, Elisabeth, *Pour une didactologie de l'oralité*, Revue de didactologie des langues-cultures 2001/3-4, n°123, sur <http://www.cairn.info/revue-ela-2001>
- MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Recherches/Applications, Hachette, Paris, 1982
- PORCHER, Louis, in E.L.A. n° 79, 1991
- ROSAT, Marie-Claire, *Le français aujourd'hui, (Norme(s) et pratique(s) de l'oral)* n°101, Paris, mars 1993

- SCHIFFLER, L., *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, coll. LAL, Didier, Paris, 1991
- TALBOT, Laurent, (dir.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Editions érès, Paris, 2005
- WEISS, François, *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Hachette Autoformation, Paris, 1983
- WIDDOWSON, H. G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, coll. LAL, Didier, Paris, 1991,
- WOLTON, Dominique, *Pensar a comunicação*, DIFEL – Difusão Editorial, S.A., Viseu, 1999

Divers

- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, (dir). Jean-Pierre Cuq, CLE International, Paris, 2003
- Dicionário das ciências da comunicação, Porto Editora, Lda., Porto, 2000
- «La phonétique dans la classe de FLE», *Le Français dans le Monde*, n°339, avril 2006
- «Oral : variabilité et apprentissages», *Le Français dans le Monde* n° spécial, CLE International, janvier, 2001
- «Interaction et communication», *Le Français dans le Monde* n° 183, Hachette/Larousse, fév. /mars 1984
- Sites Internet sur <http://www.google.fr/>, le 5 mars 2008
 - www.fdlm.org.
 - <http://www.fdlm.org/fle/article/354/index.php>
 - <http://amazon.fr>
 - <http://www.communicationorale.com/>
 - prisedeparole.com

ANNEXES

ANNEXE 1
Enquête auprès des apprenants



UNIVERSIDADE DE CABO VERDE



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

O presente questionário tem por finalidade a elaboração do trabalho de fim de curso da Licenciatura em Estudos Franceses. Ele permitir-nos-á compreender e apreender o alcance da prática da oralidade nas salas de Francês na Praia, no primeiro e no segundo ciclos do ensino secundário. Por isso agradecemos a tua colaboração neste estudo.

Coloca uma cruz em frente das tuas opções**1. Quem ou o quê que me fez aprender o Francês?**

- a) Meus pais
- b) É uma escolha pessoal
- c) É obrigatório
- d) Foi por acaso
- e) Não sei
- f) Outra:

2. Aprendo o Francês para:

- a) Um futuro emprego
- b) Ter boas notas
- c) Para viajar
- d) Aprender a falar uma outra língua
- e) Outra:

3. O que espero com esta língua?

- a) Aprender a falar e a compreender o Francês
- b) Poder falar com pessoas que falam Francês
- c) Compreender as emissões de televisão em Francês
- d) Fazer correspondências
- e) Ter mais oportunidades na vida profissional
- f) Outra:

4. Para mim, o Francês é uma língua:

- a) Fácil
- b) Menos difícil do que outras línguas
- c) Muito difícil
- d) Melodiosa
- e) Bonita
- f) Outra:

5. Gostaria de poder falar Francês mais nas aulas:**1. Sim**

- a) Muito mais, mas o professor não me deixa falar
- b) Queria poder falar mais, mas não sei pronunciar bem as palavras
- c) Mas o professor corrige demais

2. Não

- a) Não, porque tenho medo de cometer erros

b) Já falo o suficiente para poder aprender

3. Outra:

6. Nas aulas, prefiro que o professor fale:

- a) Somente em Francês
- b) Em Francês e as vezes em Crioulo/Português
- c) Mais em Francês do que em Português/Crioulo
- d) Mais em Português/Crioulo do que em Francês
- e) Outra:

7. Para poder falar o Francês correctamente tenho de: (colocar por ordem de importância)

- a) Tentar falar sem medo de errar
- b) Poder falar mais nas aulas
- c) Ter mais aulas de Francês por semana
- d) Memorizar os verbos e as palavras
- e) Ouvir rádios e ver televisão em Francês
- f) Falar Francês também fora da sala de aulas
- g) Outra:

8. Na sala de aulas sinto-me:

- a) A vontade para exprimir quando quiser em Francês
- b) Com medo de falar Francês porque os meus colegas vão rir
- c) Com vontade de falar mas o professor não tem tempo para me ouvir
- d) Com vontade de praticar o Francês, mas prefiro falar só quando sou chamado
- e) A vontade para falar mas o professor faz muita correcção
- f) A vontade para falar somente se for em Português ou Crioulo

9. Nas aulas gostaria de, sempre que possível, poder:

- a) Ler mais
- b) Fazer mais jogos
- c) Ouvir mais textos na rádio ou ver mais televisão
- d) Fazer mais exercícios de simulação
- e) Trabalhar mais vezes com os meus colegas
- f) Outra:

10. Se eu continuar com este ritmo de aprendizagem, acho que, quando terminar o Liceu:

- a) Vou saber falar bem o Francês
- b) Poderei participar sem problemas numa conversa em Francês
- c) Se partir para França ou outros países francófonos para continuar os estudos não terei problemas com a língua
- d) Poderei acompanhar, sem problemas, emissões televisivas e radiofónicas em francês.
- e) Terei problemas sobretudo em falar
- f) Outra:

11. Para mim o mais importante é:

- a) Poder praticar o Francês na sala e fora dela
- b) Aprender a falar o Francês como uma pessoa de nacionalidade francesa
- c) Poder compreender o que o professor diz nas aulas
- d) Participar cada vez mais nas aulas
- e) Aproveitar todas as oportunidades para falar e/ou ouvir o Francês
- f) Outra:

Merci de ta collaboration !

Tableaux des informations obtenues**Tableau 1**

1. Qui ou qu'est-ce qui m'a fait choisir le français ?

Options	Nombre d'apprenants	Pourcentage
a) Mes parents	32	10,9%
b) Un choix personnel	163	55,6%
c) C'est obligatoire	40	13,7%
d) Sans vouloir	36	12,3%
e) Je ne sais pas	5	1,7%
f) D'autres	11	3,8%
Total	293	100%

Tableau 2

2. J'apprends le français pour :

Options	Nombre d'apprenants	Pourcentage
a) Un future emploi	76	25,9%
b) Avoir de bonnes notes	60	20,5%
c) Pour voyager	33	11,3%
d) Apprendre à parler une autre langue	120	41,0%
e) D'autres	3	1,0%
Total	293	100%

Tableau 3

3. Qu'est-ce que j'attends avec cette langue ?

Options	Nombre d'apprenants	Pourcentage
a) Apprendre à parler et à comprendre le français	113	38,6%
b) Pouvoir communiquer avec des gens qui parlent français	69	23,5%
c) Comprendre des émissions de télévision en français	26	8,9%
d) Avoir des correspondances	3	1,0%
e) Avoir plus d'opportunités dans la vie professionnelle	79	27,0%
f) D'autres	0	0%
Total	293	100%

Tableau 4

4. Pour moi le français est une langue :

Options	Nombre d'apprenants	Pourcentage
a) Facile	107	36,5%
b) Moins difficile que d'autres langues	75	25,6%
c) Très difficile	8	2,7%
d) Mélodieuse	13	4,4%
e) Belle	79	27,0%
f) D'autres	4	1,4%
Total	293	100%

Tableau 5

5. J'aimerais parler le français plus en cours :

Options	Nombre d'apprenants	Pourcentage
1. Oui	197	67,2%
a) Beaucoup plus, mais le professeur ne me laisse pas parler	21	11%
b) Je voudrais parler davantage, mais je ne sais pas bien prononcer les mots	121	61,4%
c) Oui, mais le professeur corrige trop	17	9%
2. Non	90	30,8%
a) Non parce que j'ai peur de commettre des fautes	68	76%
b) Je parle déjà le suffisant pour pouvoir apprendre	21	23,3%
3. D'autres	6	2,0%

Tableau 6

6. Pendant les cours, je préfère que le professeur parle :

Options	Nombre d'apprenants	Pourcentage
a) Seulement en français	46	15,7%
b) En français et parfois en créole/portugais	142	48,5%
c) D'avantage en français qu'en portugais/créole	80	27,3%
d) D'avantage en portugais/créole qu'en français	17	5,8%
e) D'autres	5	1,7%
Total	293	100%

Tableau 7

7. Pour pouvoir parler correctement le français, je dois :

Options	Nombre d'apprenants	Pourcentage
a) Essayer de parler sans peur de commettre des fautes	122	41,7%
b) Pouvoir parler davantage en cours	37	12,7%
c) Avoir plus de cours de français par semaine	34	11,7%
d) Mémoriser les verbes et les mots	30	10,2%
e) Ecouter la radio et regarder la télé en français	30	10,2%
f) Parler le français en dehors de la salle de classe	28	9,5 %
g) D'autres	12	4,0%
Total	293	100,0

Tableau 8

8. Dans la salle de classe, je sens :

Options	Nombre d'apprenants	Pourcentage
a) A l'aise pour s'exprimer quand je veux en français	120	41,0%
b) Peur de parler français, parce que mes collègues vont rire	64	21,8%
c) Avec envie de parler, mais le professeur n'a pas du temps pour m'écouter	8	2,7%
d) Avec envie de pratiquer le français, mais je préfère parler seulement quand je suis sollicité	63	21,5%
e) A l'aise pour parler, mais le professeur fait trop de correction	15	5,1%
f) A l'aise pour parler seulement si c'est en portugais ou créole	16	5,5%
Total	293	100%

Tableau 9

9. Dans les cours, j'aimerais, toujours que possible, pouvoir :

Options	Nombre d'apprenants	Pourcentage
a) Lire d'avantage	106	36,2%
b) Faire plus de jeux	42	14,3%
c) Ecouter plus la radio ou regarder plus la télévision	33	11,3%
d) Faire plus d'exercices de simulation	42	14,3%
e) Travailler d'avantage avec mes collègues	67	22,9%
Total	293	100%

Tableau 10

10. Si je continue dans ce rythme d'apprentissage, je pense que lorsque j'aurai terminé le lycée

Options	Nombre d'apprenants	Pourcentage
a) Je saurai bien parler le français	121	41,3%
b) Je pourrai participer sans problèmes dans une conversation en français	57	19,5%
c) Si je pars en France ou en d'autres pays francophones pour poursuivre des études, je n'aurai pas de soucis avec la langue	64	21,8%
d) Je pourrai suivre sans problèmes des émissions de télévision ou de radio en français	26	8,9%
e) J'aurai des problèmes surtout pour parler	18	6,1%
f) D'autres	3	1,0%
Total	293	100%

Tableau 11

11. Pour moi le plus important c'est de :

Options	Nombre d'apprenants	Pourcentage
a) Pouvoir pratiquer le français en classe et hors classe	95	32,4%
b) Apprendre à parler le français comme un Français	65	22,2%
c) Pouvoir comprendre ce que le professeur dit en cours	51	17,4%
d) Participer de plus en plus dans les cours	26	8,95
e) Profiter de toutes les opportunités pour parler ou écouter le français	51	17,4%
f) D'autres	2	0,75%
Total	293	100%

ANNEXE 2: Interview auprès des enseignants

UNIVERSIDADE DE CABO VERDE



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Dans le cadre de l'élaboration du Mémoire en Etudes Françaises, dont le thème est «*L'oralité en classe de français à Praia – premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire*», cet interview est faite aux enseignants de la discipline de français des niveaux ci-dessus cités, dans le but de savoir quelle place ils accordent à la pratique de l'oralité et quelles sont les activités effectives qu'ils proposent à leurs élèves dans le but de pratiquer la langue orale, en classe et hors classe.

Interview

1. Pour vous, qu'est-ce que l'apprentissage efficace d'une langue ?

2. En quoi consiste, selon vous, savoir communiquer en français ?

3. Dans l'apprentissage d'une langue, quelle place consacrez-vous à la pratique de l'oral ?

4. Quels types d'activités vous proposez en classe et hors classe, pour amener vos élèves à pratiquer la langue orale ?

5. Lors de l'évaluation d'un élève, est-ce que vous prenez en considération l'effort que celui-ci fait pour prendre la parole en classe, indépendamment de la qualité de son intervention ?

Merci de votre collaboration !